

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Н. Г. АБРАМЯН

КРАТКИЙ КУРС ОБЩЕЙ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Учебное пособие



Владимир 2020

УДК 159.9

ББК 88

A16

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
В. А. Зобков

Кандидат психологических наук, доцент
зав. кафедрой менеджмента Российской академии народного
хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
(Владимирский филиал)
Ж. А. Жилина

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Абрамян, Н. Г.

A16 Краткий курс общей и возрастной психологии : учеб. посо-
бие / Н. Г. Абрамян ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столето-
вых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2020. – 132 с.
ISBN 978-5-9984-1139-7

Пособие знакомит с кратким курсом общей и возрастной психологии и
включает помимо теоретического материала контрольные вопросы для самопро-
верки студентов, список рекомендуемой литературы.

Предназначено для студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся
по направлению 37.03.01, 37.04.01 – Психология.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соот-
ветствии с ФГОС ВО.

Рис. 4. Табл. 3. Библиогр.: 10 назв.

УДК 159.9

ББК 88

ISBN 978-5-9984-1139-7

© ВлГУ, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
Глава 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	8
1.1. Предмет психологии как науки	8
1.2. Психология на современном этапе и ее связь с другими науками	12
1.3. Принципы, задачи и структура современной психологии.	13
1.4. Методы психологических исследований.	16
1.5. Общее понятие о деятельности. Структура деятельности	20
1.6. Освоение деятельности	25
1.7. Основные виды деятельности	26
1.8. Понятие о личности	27
1.9. Структура личности.....	29
1.10. Активность, направленность и самосознание личности ..	32
1.11. Внимание как общий компонент всех психических процессов.....	37
1.12. Физиологические основы внимания	38
1.13. Виды внимания.	39
1.14. Свойства внимания	40
1.15. Развитие внимания школьников	42
1.16. Ощущение как источник познания. Рефлекторная природа ощущений.....	43

1.17. Виды ощущений. Классификации ощущений.....	44
1.18. Свойства ощущений	45
1.19. Восприятие как перцептивная деятельность	48
1.20. Эмпирические характеристики восприятия. Классификации восприятия	49
1.21. Понятие о памяти. Теории памяти. Память и деятельность личности	51
1.22. Физиологические основы памяти	53
1.23. Виды памяти.....	54
1.24. Процессы памяти. Индивидуальные особенности памяти.	55
1.25. Общее понятие о мышлении. Основные особенности мышления	57
1.26. Мышление и решение задач	58
1.27. Операции мышления	59
1.28. Формы мышления.....	60
1.29. Виды мышления.....	61
1.30. Способы активизации мышления	63
1.31. Понятие о воображении	65
1.32. Способы создания образов воображения.....	66
1.33. Виды воображения.....	67
1.34. Понятие о чувствах.....	68
1.35. Физиологические основы чувств	69
1.36. Формы переживания чувств	70
1.37. Виды чувств. Высшие чувства	71
1.38. Понятие о воле	72
1.39. Структура волевого акта	73

1.40. Волевые качества и их формирование	74
1.41. Общее понятие о темпераменте	75
1.42. Темперамент и типы высшей нервной деятельности	76
1.43. Понятие о характере. Типы характеров.....	77
1.44. Структура характера.....	78
1.45. Понятие о способностях.....	80
1.46. Общие и специальные способности. Формирование способностей	81
 Глава 2. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	83
2.1. Предмет и задачи возрастной психологии.....	83
2.2. Закономерности, динамика психического развития и формирования личности в онтогенезе. Периодизации психического развития.....	85
2.3. Периодизация психического развития дошкольника	96
2.4. Особенности психического развития в младенческом и раннем возрасте.	97
2.5. Психическое развитие в дошкольном детстве.....	103
2.6. Особенности развития шестилеток и готовность ребенка к обучению в школе	107
2.7. Общая характеристика младшего школьного возраста. Особенности учебной деятельности младших школьников	108
2.8. Развитие познавательных процессов и эмоционально- волевой сферы младших школьников.....	110
2.9. Биологические и социальные факторы развития подростка.....	113
2.10. Психологические новообразования подросткового возраста	114

2.11. Развитие познавательных процессов в подростковом возрасте	116
2.12. Понятие юности и ее возрастные границы	117
2.13. Развитие самосознания и особенности интеллектуальной деятельности в юношеском возрасте	118
2.14. Общение в жизни старшеклассников	119
2.15. Самоопределение как центральное новообразование ранней юности.....	121
 КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ	123
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	130
 РЕКОМЕНДАТЕЛЬНЫЙ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	131

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность пособия, его социальная значимость обусловлена требованиями к качеству подготовки кадров по данному направлению; освоение содержания курса – необходимая и обязательная часть профессиональной подготовки психологов.

Место курса в структуре учебного плана обеспечивает системное и последовательное изучение программ дисциплин.

Цель пособия – освоение студентами теоретических сведений по курсу общей и возрастной психологии. Она реализуется через следующие задачи:

1. Раскрыть содержание каждой учебной дисциплины;
2. Обеспечить актуальной информацией по дисциплинам;
3. Сформировать умения и навыки методического осмысления и обеспечения содержания курса методами и методиками, способами и приемами обучения в системе субъект-субъектного взаимодействия преподавателя со студентами.

Междисциплинарные связи данного курса обнаруживаются как с общепсихологическими, методологическими основами науки, так и с педагогической психологией, психологией развития, дифференциальной психологией, социальной психологией.

Элементы авторского подхода проявляются в изложении учебного материала в русле методики преподавания психологии в вузе, включающей не только изучение содержания курса, выработку знаний, умений, навыков, но и системное освоение студентами курса, обучение приемам использования полученных методических и исследовательских навыков в изучении дисциплин. В этом смысле роль самостоятельной работы студентов в изучении курса и самосовершенствовании мотивационной, интеллектуальной сфер значительна, контрольные вопросы, несомненно, помогут реализации задачи осмысления материала, но определяющим следует считать профессионализацию студентов в процессе освоения дисциплин.

Глава 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1.1. Предмет психологии как науки

Российский психолог М. С. Роговин в 60-е годы прошлого века в одной из своих книг приводил слова древнего мудреца, считавшего, что нет для человека интереснее объекта, чем другой человек, и утверждал, что тот не ошибся. Мудрец правильно определил то, что лежит в основе психологии. Постоянно растущий интерес к психологии сегодня – общепризнанный факт. Более того, социологи, политологи прогнозируют, что XXI век будет веком наук, связанных с изучением человека, и прежде всего, его психологии.

Осуществление многих видов деятельности на производстве, в науке, медицине, спорте без понимания закономерностей человеческой психики невозможно. Для человека нет большего источника интереса, чем он сам. Благодаря этому развивается психология житейская и научная. Ежегодно издается более 10 тыс. работ по психологии. Человеческий интеллект не в состоянии переработать такое количество информации. Это затрудняет постижение научной психологии.

Всякая наука и ее возникновение связано с жизненными потребностями. Возникновение психологии было обусловлено, в первую очередь, потребностями людей, и в этом история психологии связана с историей других наук. Но, несмотря на возможные аналогии с возникновением других наук, психология имеет специфические особенности. Психолог XIX века Герман Эббингауз афористично заметил, что у психологии огромная предыстория и очень короткая история. Действительно:

1-й этап существования психологии – так называемый донаучный; психология возникла с возникновением человека и сконцентрировала в себе знания в виде религии, художественной литературы, фольклора («семь раз отмерь – один отрежь», «чужая душа – потемки»).

2-й этап – развитие психологии в недрах философии, так как каждый философ, рассматривал особенности психики человека. (см. Ю. Б. Гиппенрейтер. Введение в общую психологию. М., 1996. С. 23).

Если делать краткий исторический экскурс, следует назвать ряд имен выдающихся философов, внесших вклад в становление психологии как самостоятельной науки.

Известно, что еще в античные времена в русле антагонизма двух начал – идеалистического и материалистического – философы спорили о происхождении души. Так, основы естественнонаучного материалистического подхода к психике заложены Аристотелем в трактате «О душе»; в нем упоминалась неделимость души и тела, главной функцией души признавалась реализация биологического существования организма. Идеалистическое же понимание души мы находим в работах Платона и его учителя Сократа, для которых душа отражает идеальное, метафизическое, этическое. Платон постулирует изначальное существование мира вне материи и индивидуального сознания. Сократ же признавал душу самым высоким, что есть в человеке, и завещал заботиться о ней больше, чем о здоровье тела. Идеи античных философов оставили значительный след в истории развития психологии.

Эпоха Просвещения была отмечена такими вехами, как открытие рефлекса, объяснение природы поведения (требование изучения состояния и содержания сознания Р. Декарта, закон ассоциации Джона Локка).

Философы-материалисты, в отличие от идеалистов, в XIX веке указали на особенности психического отражения по сравнению с отражением в неживой природе, например, в работе В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» даны такие признаки психического отражения:

1. Психика отражает не только настоящее, но и прошлое и будущее.
2. Психика способна активно давать не точную копию отражения объекта, а «субъективный образ объективного мира», т. е. быть пристрастной. Материалистическое понимание психики можно выразить в следующих положениях:

– психика – вторичное, производное от материи явление, а материя – первичное, носитель психики;

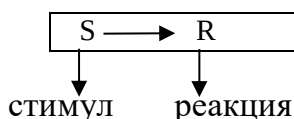
– психика – свойство особым образом организованной материи – мозга, она возникает как свойство мозга отражать материальный мир.

3-й этап истории психологии как науки – развитие психологии как самостоятельной науки.

«Отцом психологии» принято считать Вильгельма Вундта. В 1879 году был изобретен метод психологии и основана экспериментальная лаборатория. Психология, благодаря эксперименту, оторвалась от философии и стала изучать скорости психических реакций, ощущения, эмоции. Заслуга В. Вундта в создании интернациональной школы психологов.

Из школы Вундта в полемике с ней из-за неудовлетворенности методом самонаблюдения вышли и отмежевались целые направления в психологии. Одним из них стал бихевиоризм (поведенческая психология). Эдвард Торндайк, Джон Уотсон (основоположники) считали, что предметом науки может быть только то, что доступно внешнему наблюдению, т. е. факты поведения, а не факты сознания. Дж. Уотсон в работе «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913) утверждал, что поведение – это система реакций.

А у всякой реакции всегда должен быть некий стимул. Поэтому единицей поведения бихевиористы признали формулу



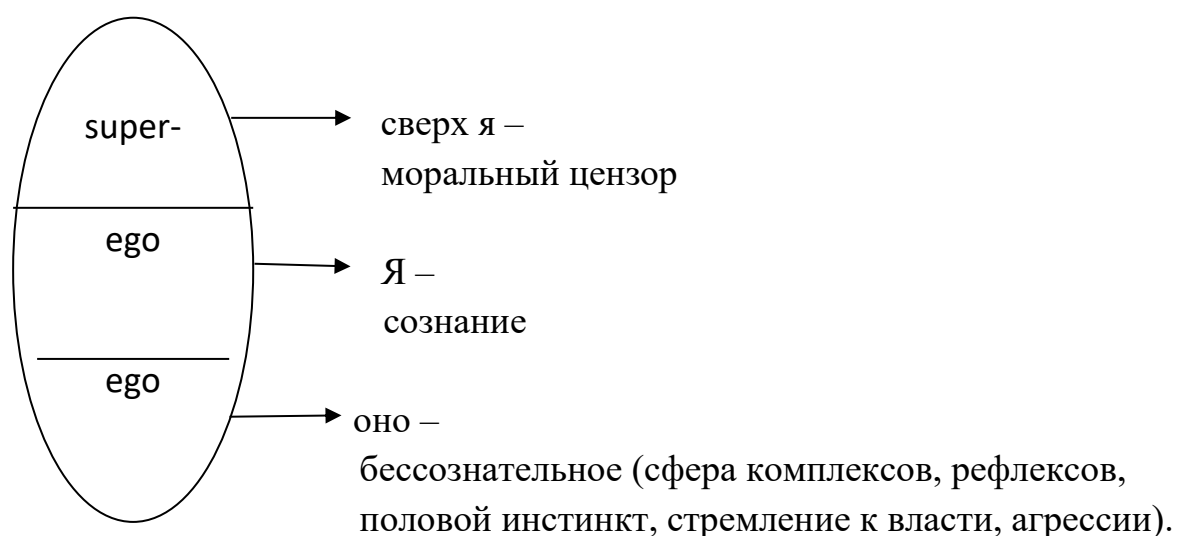
Бихевиористы проводили опыты на крысах, поощряя или наказывая их, при этом отказывались от изучения человеческого сознания, затем механически переносили выводы о поведении животных на поведение человека. Один из законов бихевиоризма – закон эффекта – гласит: «Эффект удовлетворения закрепляет связь между стимулом и реакцией, а разочарование разрушает эту связь». Бихевиоризм основывался на рефлекторной теории И. П. Павлова. Берхауз Скиннер «придумал» постулат: «Нужно управлять поведением через организацию внешней среды». Его идеи используются в современных теориях обучения.

Следующее течение, возникшее в психологии в противовес бихевиоризму, – психоанализ (фрейдизм). Основоположник – Зигмунд Фрейд. Его труды: «Толкование сновидений», «Психопатология обыденной жизни», «Лекции о бессознательном».

Фрейд считал, что опроверг Вундта своим учением о бессознательном: по Вундту, психика – это то, что открывается человеку в самонаблюдении, а по Фрейду, – это всего лишь надземная часть айсберга.

Толчком к подобным наблюдениям Фрейда стал эпизод, когда человек под гипнозом выполнил его задание, но пытался объяснить это другими причинами. Ключом к изучению бессознательного Фрейд считал анализ снов, потому что у ребенка сны часто носят характер исполнения желаний, а у взрослого символистский характер снов маскирует его глубокие желания, о которых он не знает. Другой путь – толкование свободных ассоциаций или ошибочных действий. Большое значение Фрейд придавал ошибочным действиям, так как они часто выдают желание человека (оговорка, забывание). Особая заслуга Фрейда – обнаружение ранее не исследованного пласта психики человека (бессознательного). В человеке, по Фрейду, соседствует «принцип удовольствия» и «принцип реальности». Подавленный «принцип удовольствия» отходит в сферу бессознательного и оттуда управляет поведением человека. Свою теорию о структуре личности Фрейд превращает в общее учение о человеке, которое господствует в науке долгие десятилетия.

Именно сфера бессознательного, по Фрейду, – основа деятельности человека.



Российская психология особенно интенсивно стала развиваться с начала XX века, она представлена именами таких выдающихся психологов, как Лев Семенович Выготский («Моцарт психологии»), создатель культурно-исторической теории («человека нельзя понять, не обращаясь к реальным условиям его жизни»); Александр Романович Лурия, Петр Яковлевич Гальперин, Алексей Николаевич Леонтьев, которые в своих исследованиях по-разному определяли предмет науки, круг изучаемых ею вопросов. Этапы становления психологии как науки подробно освещены в «Атласе по психологии» М. В. Гамезо, И. А. Домашенко.

Предмет психологии на протяжении ее существования менялся, об этом свидетельствуют многочисленные подходы к нему, представленные выше в направлениях развития науки. Более 200 лет назад немецкий философ Х. Вольф ввел в научный обиход термин «психология»: «псюхе» – душа, «логос» – учение. Любая наука имеет предмет изучения (круг изучаемых вопросов.)

Предмет психологии един для всей науки психологии, но уточняется в каждой отрасли. Психология изучает психическую деятельность человека. Это наука о закономерностях возникновения, развития и проявлений психики. Психология – наука о психических процессах (ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, речь), психических свойствах (гибкость ума, настойчивость, наблюдение, характер, способности) и психических состояниях (например, гнев, радость, восторг). Поэтому Ю. Б. Гиппенрейтер считала психологию наукой о самом сложном, что пока известно человечеству, – о самом человеке.

1.2. Психология на современном этапе и ее связь с другими науками

Современная психология существует на стыке наук: между философскими, естественными и социальными. Так, естественные науки помогают ей в изучении физиологических, биологических процессов мозга, лежащих в основе психики.

В основе изучения процессов саморегуляции ей помогает кибернетика.

В изучении роли психологии в социальном прогрессе ей помогает социология.

В разрешении вопросов обучения и воспитания – педагогика.

В разработке технических средств – технические науки.

Чтобы определить место ее в системе других наук, можно обратиться к мыслям ученых. В своем выступлении на международном психологическом конгрессе (1966) «Психология, междисциплинарные связи и система наук» швейцарский психолог Ж. Пиаже предположил, что связи психологии с другими науками обнаруживаются в их развитии по спирали и предлагал поставить психологию в центре, сделать ее «осью галактики наук». В рассуждении он шел от гносеологии (теоретическое познание) к психологии.

В российской науке классификацию наук предлагал академик Б. М. Кедров. Он считал, что место психологии должно быть в основании некоего равнобедренного треугольника ближе к правому его углу, где он расположил философию, в левом углу – социальные науки, а в вершине – естественные. Между социальными и естественными науками по левому катету Кедров расположил технические науки.

Естественные науки (физика, математика)



Определяя место психологии в системе наук, следует помнить о ее взаимосвязи с другими науками.

1.3. Принципы, задачи и структура современной психологии

Кроме предмета, психология, как и всякая наука, имеет свои принципы, цели, задачи, методы, категориальный аппарат (блок понятий).

Принцип – основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки. В основе психологии как науки лежит ряд принципов, существенных и для всех общественных наук. Например, это принципы детерминизма, принцип связи сознания с деятельностью, принцип развития психики в деятельности и др.

Эти принципы были сформулированы в 30-е годы XX века в советской психологии.

Принцип детерминизма – принцип причинно-следственной обусловленности явлений психики окружающей реальностью (психика человека определяется его образом жизни, окружающим миром): я пишу, потому что мне надо; мне надо, поэтому я пишу.

Принцип связи сознания с деятельностью и деятельности с сознанием введен С. Л. Рубинштейном; сознание регулирует поведение и деятельность человека. Оно образует внутренний план деятельности, ее программу, а деятельность – условие возникновения и формирования сознания.



Принцип развития психики в деятельности утверждает, что психику можно правильно объяснить, если рассматривать ее как продукт и результат деятельности. И.-В. Гете считал, чтобы понять, кто ты, надо начать действовать.

Соотношение понятий «психика» и «сознание» можно изобразить так, как это предлагает В. В. Заботин в своем исследовании.

Задача – цель, поставленная в конкретных условиях. Задачи психологии следующие:

1. Понять сущность психических явлений и их закономерности.
2. Научиться управлять ими.
3. Использовать полученные знания на практике для повышения эффективности и качества изучения явления.

Авторы известного учебника психологии 60-х годов А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и Б. М. Теплов так сформулировали задачи современной науки:

1. Изучать законы психической деятельности в ее развитии.
2. Вскрывать физиологические механизмы отражения внешних воздействий на человека.
3. Исследовать пути и средства формирования свойств и черт личности.

Современная психология – широко разветвленная область знаний. Общая психология – фундамент развития ее отраслей, которых более 100. Систему отраслей общей психологии условно можно разделить по трем направлениям:

1. По видам человеческой деятельности – от самых широких до узкопрофессиональных (психология религии, искусства, политики, труда, инженерная, медицинская, спорта и др.).

2. Рассматривающие психику в развитии (возрастная психология, зоопсихология, патопсихология и др.).

3. Изучающие человека в группе (пара, бригада, нация и др.), так называемая «социальная психология».

Общая психология – это особое наименование для характеристики наиболее общих закономерностей, методов, понятий. Общая психология включает следующие разделы:

1. Введение в психологию. Методологические основы психологии.

2. Развитие психики животных и человека в филогенезе (развитие человеческого рода) и онтогенезе (развитие организма от момента рождения до смерти).

3. Деятельность.

4. Личность и коллектив.

5. Познавательная сфера личности (внимание и все психические процессы.).

6. Эмоционально-волевая сфера личности (воля, чувства и эмоции).

7. Индивидуально-типологические особенности личности (темперамент, характер, способности).

Результаты исследования общей психологии – основа развития всех ее отраслей. Остановимся на некоторых ее отраслях:

1. Психология труда изучает проблемы профессиональной пригодности, профессионального отбора, профессиональной ориентации, условия научной организации труда (НОТ).

2. Из психологии труда вышла инженерная, которая интересуется проблемами «человек – машина», АСУ (автоматизированными системами управления).

3. Юридическая психология изучает вопросы, связанные с обвиняемыми и свидетелями. Более узкие отрасли юридической психологии – это судебная психология и пенитенциарная, которая занимается вопросами формирования групп преступников в заключении.

4. Космическая психология (ей чуть более полувека). Основы ее заложены в СССР. Занимается эта отрасль, например, проблемами поведения человека в невесомости, совместимости людей в условиях космического полета. Известен синдром «гибели мира». В процессе изучения психики космонавтов были выявлены закономерности положительного влияния друг на друга; оказалось, что более пяти дней мало кто выдерживал в замкнутом пространстве; человеку необходимо быть то в обществе других, то в одиночестве.

5. Библиотечная психология изучает проблемы спроса на литературу, читабельности книг, их оформления (например, поля существуют для разворота глаз).

6. Социальная психология рассматривает проблемы поведения человека среди ему подобных, массовые явления (психоз), зависимость позиций разных групп людей.

1.4. Методы психологических исследований

С. Л. Рубинштейн считал метод – путем познания, способом посредством которого познается предмет науки.

Этапы психологического исследования:

1. Подготовительный. Он включает изучение предмета исследования, определение задач исследования, разработку гипотез исследования и планирование использования конкретных методик (приемы и способы исследования) исследования.

2. Сбор фактических данных об интересующем нас психическом явлении. Мы наблюдаем или проводим эксперимент и записываем в дневники факты, обнаруженные в ходе исследования. Затем мы делим испытуемых на группы с равными качественными показателями для дальнейшего эксперимента, а материалы и факты – на серии или этапы.

3. Количественная обработка данных, построение графиков, таблиц (частных и итоговых).

4. Интерпретация данных и формулирование выводов.

В отечественной психологии выделяются четыре группы методов (по Б. Г. Ананьеву):

I. Организационные. Они включают сравнительный метод (сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т. д.); лонгитюдный метод (многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени); комплексный метод (в исследовании участвуют представители разных наук; при этом, как правило, один объект изучают разными средствами. Исследования такого рода позволяют устанавливать связи и зависимости между явлениями разного типа, например, между физиологическим, психическим и социальным развитием личности).

II. Эмпирические (основанные на опыте), включающие наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные; психодиагностические (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа), анализ продуктов деятельности, биографические.

III. Обработки данных, включающие количественный (статистический) и качественный (дифференциация материала по группам, анализ) методы.

IV. Интерпретационные, включающие генетический (анализ материала в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов) и структурный (устанавливает структурные связи между всеми характеристиками личности) методы.

До возникновения научной психологии первым научным методом принято считать интроспекцию (метод самонаблюдения).

Нужно помнить: этот метод «работает» только в совокупности с другими методами.

Главные же методы всех естественных и общественных наук является наблюдение и эксперимент. Наблюдение – метод целенаправленного изучения явления на основе восприятия действий и поступков личности в различных естественных ситуациях.

Сущность наблюдений не в одной регистрации фактов, а в научном объяснении причин этих фактов.

Испытуемый не должен знать, что за ним наблюдают. «Житейское» наблюдение в отличие от научного ограничивается бесплановой, случайной регистрацией фактов. Если же возникает гипотеза, которую нужно доказать, то житейское наблюдение переходит в научное.

Виды наблюдений:

1. Включенное (исследователь включается сам в те виды деятельности, которыми занимается испытуемый);
2. Сплошное (фиксация всех психических проявлений личности).
3. Выборочное (фиксируется только то, что относится к наблюдаемому психическому явлению).

Требования к наблюдениям:

1. Сохранение естественных психических проявлений.
2. Целенаправленность наблюдений (наличие цели, задач и плана наблюдения).
3. Фиксация результатов в дневниках и обработка данных.

Таким образом, наблюдение сохраняет естественность проявлений, но при этом исследователь пассивен и ждет, когда наступит интересующее его проявление психики; наблюдение не выявляет причинно-следственные связи между условиями возникновения явления и самим явлением.

Эксперимент – дает возможность исследователю вмешиваться в деятельность испытуемого, создавать условия, в которых психический факт отчетливо выделяется, может быть изменен или повторен.

По В. В. Богословскому, эксперимент – метод сбора фактов в специально созданных условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемого психического явления.

Виды эксперимента:

1. Лабораторный (с применением аппаратуры и без применения аппаратуры).
2. Естественный (в 1910 году впервые использован А. Ф. Лазурским в обучении).

3. Констатирующий – выявляет уровень проявления психического явления к моменту проведения исследования.

4. Формирующий – изучает явления непосредственно в процессе активного формирования определенных особенностей.

Следовательно, в эксперименте исследователь сам создает условия для проявления явления, которое его интересует; создание этих условий самим экспериментатором позволяет повторять эксперимент, но при создании условия может быть нарушено естественное протекание психических реакций (особенно – в лабораторных условиях).

Так называемые «вспомогательные методы» дополняют и подкрепляют наблюдения и эксперимент:

- метод беседы – метод сбора фактов о явлении в процессе личного общения по специальной программе. Можно сохранить цель беседы, видоизменять вопросы в зависимости от цели;

- метод анкеты – метод сбора фактов на основе письменного самоотчета испытуемого по специальной программе. Существуют следующие виды анкет – открытые (испытуемый сам формирует ответы) и закрытые (выбор одного из предложенных вариантов ответа);

- метод изучения продуктов деятельности – это метод сбора информации на основе анализа материализованных результатов деятельности (рисование, лепка и т. д.);

- метод тестов – это стандартизированное задание для выявления психических особенностей личности, соответствующих неким средним нормам. Георг Айзенк, Анна Анастаси создали тесты по выявлению разных параметров личности. Первые тесты создал Альфред Бине в прошлом веке;

- контент – анализ – метод анализа и оценки информации из документов, сочинений, интервью и так далее путем выделения смысловых единиц информации и замера частоты, объема упоминаний этих единиц в выборочной совокупности.

Исследование нельзя считать оконченным без обработки полученных материалов (количественной и качественной).

1.5. Общее понятие о деятельности. Структура деятельности

Психологическая теория деятельности создана в советской психологии и развивалась более 50 лет. Ее касались в своих исследованиях Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин и другие психологи.

Основой теории деятельности стал тезис диалектического материализма о том, что бытие, деятельность человека определяют его сознание. А. Н. Леонтьев в своей книге «Деятельность. Сознание. Личность» (1975) наиболее полно изложил теорию деятельности. Начнем со строения деятельности, ее макроструктуры, которая, однако, не исчерпывает всего ее содержания. Деятельность человека имеет иерархическое строение, состоит из слоев или уровней. Сверху вниз структура выглядит так:

1-й уровень – уровень особых видов деятельности или уровень особых деятельностей;

2-й уровень – уровень действий;

3-й уровень – операции;

4-й уровень – психофизиологические функции.

Действие – основная единица анализа деятельности. Действие – это процесс, направленный на реализацию цели. Цель – это образ желаемого результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия. Результат должен быть сознательным, осознанным.

В основе теории деятельности лежат (с учетом свойств действия) четыре принципа:

1. Сознание – не замкнуто, оно должно быть выведено в деятельность субъекта.

2. Деятельность – активный целенаправленный процесс.

3. Принцип единства сознания и поведения.

4. Действия человека предметны и реализуют социальные цели.

Все эти принципы заключены в понятие «действие».

Рассмотрим деятельность по «связкам». Связка «Цель – действие» означает, что цель задает действие, а действие реализует цель. Всякое крупное действие – это последовательность действий более

низкого порядка с переходом на разные этажи иерархии действий к действиям более высокого порядка. Говоря о действиях, мы говорим о том, что делает человек. Если же говорить о том, как он делает что-то, т. е., как совершает действие, следует обратиться к операциям – следующему после действий уровню в структуре деятельности. Операция – это способ выполнения действия (например, умножение двузначных чисел можно сделать в уме – это один способ, и письменно – это другой способ). Операции – это как бы техническая сторона выполнения действия. Цель, заданная в определенных условиях, в теории деятельности названа задачей. При решении задачи мы анализируем и действия и операции. Главное свойство операций – в том, что они или мало, или вообще не осознаются. А действия в отличие от операции предполагают и сознаваемую цель, и сознательный контроль.

Существуют операции двух видов:

- 1) возникающие на основе адаптации подражания и не осознаваемые;
- 2) возникающие из действий путем автоматизации на границе сознания могут стать осознанными.

Всякое действие, если оно сложное, состоит из слоя действий и слоя «подстилающих» их операций; причем, граница между слоями очень трудно установима. Принято считать наиболее точным признаком, различающим действие и операцию, осознаваемость – неосознаваемость.

Самый низкий уровень в структуре деятельности – это психофизиологические функции, которые напоминают нам о том, что человек – это не только субъект общественной деятельности, но и организм с нервной системой, органами чувств, опорно-двигательным аппаратом и т. д. Названный уровень – это уровень физиологического обеспечения психических процессов, он являет собой и предпосылки, средства деятельности, ее органический фундамент.

В целом же три основные уровня в структуре деятельности – действие, операция, психофизиологические функции – можно назвать операционно-техническими аспектами деятельности.

Вернемся (вслед за Ю. Б. Гиппенрейтер) к цели деятельности и зададимся вопросом, что побуждает человека ставить и добиваться их.

Для этого следует дать понятия потребности и мотива. Потребности – это исходная форма активности живых организмов. Это состояние объективной нужды организма (если иметь в виду органические потребности) в чем-то, что составляет необходимое условие его нормальной жизни. К элементарным биологическим потребностям, кроме потребностей в пище, воде, воздухе, относятся и потребность в контактах с себе подобными (ребенок нуждается в общении со взрослыми) и потребность в познании. Всякая потребность проходит два этапа – до первой встречи с предметом, который ее удовлетворяет, и после. Процесс «узнавания» потребностью своего предмета назван опредмечиванием потребности (в элементарных формах, например, это механизм импринтинга, запечатления). В ходе опредмечивания потребность приобретает следующие черты: 1) очень широкий спектр предметов, способных удовлетворить эту потребность, 2) быстрая фиксация потребности на первом предмете, «удовлетворяющем» ее (опыты К. Лоренца: гусенок, однажды пошедший за «двигающейся подушкой», ходил за ней потом всегда, не реагируя на настоящую мать).

В акте опредмечивания рождается предмет потребности – мотив, или опредмеченная потребность. А потребность, приобретая другой характер, становится потребностью именно в данном предмете.

С появлением мотива изменяется поведение человека, оно становится направленным на или от предмета. Именно множество действий или «гнездо действий», – это типичный признак мотива как того, ради чего совершается действие.

Совокупность действий, вызванных одним мотивом, называется особым видом деятельности, или особенной деятельностью (игровая, учебная, трудовая деятельности). При определении мотива как предмета потребности следует помнить, что он может быть и идеальным (научная задача, художественный замысел). Уровень деятельностей отделен от уровня действий, ведь один мотив может быть удовлетворен набором разных действий или одно действие может побуждаться раз-

ными мотивами. Часто действия человека сразу побуждаются несколькими мотивами, т. е. полимотивированы (например, человек может работать и ради материального вознаграждения, и ради признания его заслуг). Не всегда мотивы равнозначны. Из мотивов, стимулирующих одну деятельность, выделяется ведущий мотив и второстепенные мотивы (мотивы-стимулы).

Мотивы могут быть осознаваемыми (это мотив-цель) и неосознаваемыми. Последние же все равно представлены в сознании в эмоциях или в личностных смыслах. В теории деятельности А. Н. Леонтьева эмоции определяются как отражение отношения результата деятельности к ее мотиву: если с точки зрения мотива деятельность успешна, то возникают положительные эмоции, и наоборот. Часто эмоции могут стать ключом к разгадке человеческих мотивов, если они не осознаются.

Личностный смысл в неосознаваемых мотивах – это переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия, события, оказавшихся в поле действия ведущего мотива. В смыслообразовании «работает» только ведущий мотив. Сильный ведущий мотив способен «осветить всю жизнь» (например, любовь). Смыслообразующих мотивов может быть несколько. Мотивационной сферой человека определяется масштаб личности.

Отношения мотивов проясняются в конфликтах мотивов (например, материальная выгода или интересы дела; самосохранение или честь). Для развития личности важно и развитие мотивов.

Если анализировать теоретически, то, рассматривая деятельность, следует двигаться от потребности к мотиву, затем к цели и действию (д) (П.-М.-Ц.-д.), но в реальной деятельности идет обратный процесс: в ходе деятельности (Д) формируются мотивы и потребности (Д.-М.-П.).

Психологам удалось наметить один из механизмов образования новых мотивов – «сдвиг мотива на цель»: цель, побуждаемая к ее осуществлению каким-либо мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, т. е. становится мотивом (например,

ученик хорошо учится по определенному предмету потому, что хорошо относится к учительнице. Со временем интерес к предмету усиливается, углубляется, и далее ученик с удовольствием учится уже ради интереса к предмету). При этом условием превращения цели в мотив становится накопление положительных эмоций.

Авторы теории деятельности сначала изучали внешнюю, практическую сторону деятельности человека, потом обратились к внутренней деятельности. Психологи выяснили, что внутренние (умственные) действия подготавливают внешние, экономизируют усилия человека и помогают избежать ошибок. Оказалось, что подобная деятельность имеет принципиально то же строение, что и внешняя деятельность, и отличается от нее только формой протекания. Причем, внутренняя деятельность произошла из внешней через процесс интериоризации, т. е. перенос действий во внутренний, умственный план. В ходе внутренней деятельности действия производятся не с предметами, а с их образами; вместо реального получается мысленный результат.

Очевидно, что для успеха внутренней деятельности необходимо освоить деятельность материальную. При интериоризации внешняя деятельность трансформируется особенно в операционально-технической части, и некоторые операции выпадают, процесс ускоряется. Экстериоризацией же называется переход от умственного плана действий к внешнему, происходящему в форме действий с предметами.

На протяжении десятилетий советская психология занималась разработкой так называемого деятельностного подхода к объектам психологии – психическим процессам, функциям.

Представления о структуре деятельности применимы к анализу всех остальных психических процессов. Таким образом, деятельность может быть и предметом исследования, и объяснительным принципом («деятельностный подход»). И если деятельность – исходная реальность, с которой имеет дело человек, а психика – ее производная и одновременно неотъемлемая сторона, то предметом психологии следует считать психически управляемую деятельность.

1.6. Освоение деятельности

Способы исполнения, контроля и регулирования действий, которыми пользуется человек в ходе деятельности, – приемы деятельности – следующие:

Навык – это способ выполнения действий, ставший в результате упражнений автоматизированным (по Б. М. Теплову).

При выработке навыка автоматизируется не деятельность в целом, а только ее отдельные компоненты. Чтение, стрельба, игра на инструменте – это сознательная деятельность, а автоматизируются только операции, посредством которых эта деятельность осуществляется, только способы выполнения деятельности. Существует явление положительного влияния навыков друг на друга (предыдущего – на последующий) – перенос, трансфер и так называемая интерференция навыков – торможение одного навыка другим (не усвоив одного, не берись за другой!).

Этапы формирования и структура навыка таковы:

1. Объединение ряда частных действий в одно целостное. Например, обучаясь читать, ребенок от слогового чтения переходит к чтению целыми словами, т. е. по мере овладения навыком человек начинает работать все более крупными единицами.

2. Устранение излишних движений и напряженности. Характерный признак неумелого выполнения какой-либо деятельности – это большое количество лишних движений. Как правило, движения, приводящие к нужному результату, в ходе повторений закрепляются, а остальные затормаживаются.

3. Ослабление роли зрительного и увеличение роли двигательного контроля. В отличие от неопытной, опытная машинистка почти не смотрит на клавиатуру, а некоторые работают «вслепую».

4. Возможность осуществить деятельность разными приемами или способами. Настоящее мастерство требует изменения задач и условий деятельности, использования многих приемов. Значит, истинный мастер владеет не одним, а многими навыками и умениями гибко ими пользоваться.

Умение – способность осознанно выполнять определенные действия. Навыки формируются в процессе упражнения, т. е. повторного осуществления данной деятельности с целью усовершенствовать способ ее выполнения.

Существует два условия, при которых повторение становится упражнением:

- 1) обучающемуся следует ясно понимать, чего он хочет добиться;
- 2) нужно знать результаты каждого отдельного упражнения, давать себе отчет о достижении.

Привычка – тоже автоматизированный элемент поведения, но отличный от навыка. Привычка связана с потребностью совершать те или иные автоматизированные акты: был навык – возникает потребность – вырастает в привычку.

Привычка может быть полезной (порядок на столе) и вредной («слова-паразиты»). Человек всегда может сознательно выработать желательные привычки и искоренить нежелательные, т. е. научиться управлять привычками значит научиться управлять поведением. Восточная мудрость гласит: посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу.

Таким образом, наиболее изученными в науке способами овладения деятельностью принято считать навык, умение, упражнение, привычку.

1.7. Основные виды деятельности

Основными видами деятельности являются игра, учение, труд. Иногда к ним причисляют такие виды деятельности, как познание и общение.

Игра. Уже в первые годы жизни у ребенка создаются предпосылки для овладения простейшими формами деятельности. И первая из них – игра как средство овладения миром взрослых, путь познания окружающего. Сначала игрой ребенка руководят взрослые, «обыгрывающие игрушки» и другие предметы. Затем в течение первых двух лет

дети овладевают движениями и действиями с окружающими предметами, т. е. участвуют в так называемых функциональных играх. Следующий этап – конструктивные игры. В них ребенок что-то создает: строит, печет. В названных видах игр дети манипулируют предметами, эти игры называются манипулятивными.

Следующий этап – сюжетные игры. К трем-четырем годам дети играют в сюжетно-ролевые игры, которые предполагают коллективные отношения и учат коммуникативным навыкам, коллективному. Игры по правилам представлены и в жизни взрослых (спортивные состязания, например). Современный философ Й. Хейзинга определил человеческую сущность так – *Homo Ludens* – «человек играющий», ибо от рождения и до смерти каждый из нас проигрывает множество ролей, сюжетов, ситуаций и в сущности играет.

Следующий вид деятельности – учение – процесс систематического овладения знаниями, умениями, навыками. В учении участвуют две стороны – учитель и ученик. Учение должно быть развивающим и воспитывающим одновременно. В процессе учения формируется личность: ее мотивы, направленность, воля, способности.

Учение помогает осмыслить парадоксы бытия, осознать некие истины (лозунгом жизни генетика академика В. А. Энгельгардта был «От ложного знания – к истинному незнанию», так он понимал смысл учения на протяжении всей жизни).

Труд – это деятельность, направленная на создание общественно полезного продукта, удовлетворяющего материальные и духовные потребности людей. В процессе труда человек вступает в систему производственных отношений. Особый вид деятельности – педагогический труд. С его спецификой можно познакомиться в курсе «Педагогической психологии».

1.8. Понятие о личности

С момента возникновения психологии как науки она дала множество определений личности, которые изменялись и конкретизировались. В XIX веке существовало множество определений личности, сейчас их значительно меньше, но более 100 все же существует. В начале

XX века американский психолог Джеймс считал, что «личность – это все, что можно назвать своим» (это индивидуальность).

Личность как психологическое понятие – это социально детерминированная совокупность внутренних условий человека, через которую преломляются все внешние воздействия. (по С. Л. Рубинштейну): внутренний мир человека обусловлен процессами, происходящими в обществе, в котором он живет.

Иначе говоря, личность – это сознательный взрослый человек, выполняющий определенную социальную функцию.

Человек не рождается, а становится личностью благодаря усвоению системы исторических, социальных норм поведения и деятельности.

По А. Н. Леонтьеву, личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека», «личность – субъект деятельности.

Л. И. Божович отмечала, что без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию нет личности.

Личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих (по А. Г. Маклакову). У младенца или сумасшедшего нет «социального лица», собственной внутренней позиции, следовательно, личностями их назвать нельзя.

Социологи и философы в ряде случаев отождествляли понятия «человек» и «личность», хотя это и неверно. Человек – понятие, выражающее принадлежность лица к биологическому роду или социальной общности. Личность иногда отождествляют и с индивидом.

В психологии эти понятия также различны. Индивид – единственный представитель человеческого рода, а индивидуальность – неповторимое своеобразие каждой личности, определенное сочетание психологических особенностей человека.

Следует помнить, что личность – объект и субъект общественных отношений: как объект личность оказывает влияние на экономику, политику, идеологию, а как субъект личность – деятель общественного развития.

О постановке вопроса о личности в истории науки и развитии этого понятия писал Б. Г. Ананьев в книге «Человек как предмет познания». На протяжении последнего столетия создана не одна теория личности. С ними можно познакомиться в соответствующих разделах учебников «История психологии» М. Г. Ярошевского, А. В. Петровского, А. И. Ждан, книгах Б. В. Зейгарник («Теории личности в зарубежной психологии»), Дж. Блюма («Психоаналитические теории личности»), М. В. Гамезо, И. А. Домашенко (Атлас по психологии) и других многочисленных источниках по данной тематике.

1.9. Структура личности

В 1981 году в журнале «Вопросы психологии» была опубликована статья А. В. Петровского «Личность в психологии с позиции системного подхода». Вот основные ее положения.

1. В современной психологии нет общепринятого определения личности как предмета исследования.

2. В 50 – 60-е годы бытовал так называемый «коллекционерский подход», когда личность превращали в некое вместилище черт темперамента, характера, потребностей, интересов, способностей и т. д.

3. С середины 60-х годов делались усилия по выявлению общей структуры личности. В личности выделяют социальное и биологическое, ставится вопрос об их соотношении.

4. К концу 70-х годов возникает новая тенденция – системный подход к личности (Д. Н. Узнадзе, А. Н. Леонтьев). Во главу угла был поставлен принцип деятельностного опосредования.

Положения этой статьи легли в основу главы о личности в учебнике «Общая психология» под редакцией А. В. Петровского. Структура личности, по А. В. Петровскому, представлена тремя составляющими:

1) внутрииндивидуальная (интраиндивидуальная) подсистема включает темперамент, характер и способности человека;

2) интериндивидуальная подсистема (не сам по себе индивид, а процессы межличностного взаимодействия рассматриваются как проявления личности каждого из участников групп);

3) метаиндивидуальная (наиндивидуальная) подструктура – это «вклад в других людей», который субъект осуществляет через свою деятельность, т. е. это процесс «продолжения себя в других» не только в момент взаимодействия, но и за его пределами.

Процесс продолжения субъекта в другом индивиде называется персонализацией. Именно ею объясняется феномен бессмертия. Например, у А. С. Пушкина в стихотворении «Памятник»: «Нет, весь я не умру...». А единство индивидуальности личности (всех этих составляющих структуры личности), ее роли в межличностных отношениях и представленности в других людях обнаруживается в авторитетности как черте личности.

Итак, по А. В. Петровскому, в структуру личности входит три подсистемы:

1. Индивидуальность личности (внутрииндивидуальная).
2. Ее роль в межличностных отношениях.
3. Представленность в других людях (наиндивидуальная).

Еще один вариант структуры личности мы находим в учебнике общей психологии под редакцией В. В. Богословского. По В. В. Богословскому, структура личности включает четыре основных компонента:

1-й – направленность личности (избирательное отношение человека к действительности – цели, мотивы деятельности, потребности, интересы, ценности и т. д.);

2-й – возможности, реализуемые в способностях, обеспечивающих успех деятельности личности;

3-й – характер как стиль поведения в обществе;

4-й – надстройка над предыдущими компонентами – система управления, понятия «Я», самосознание личности.

Кроме того, в структуру личности, по В. В. Богословскому, включены психические процессы, свойства, состояния. С. Л. Рубинштейн считал, что состояния являются фоном, на котором протекает деятельность.

С развитием личности развивается и ее структура.

В «Атласе по психологии» М. В. Гамезо и И. А. Домашенко описаны компоненты структуры личности:

по С. Л. Рубинштейну:

- направленность (проявляется в потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, доминирующих мотивах деятельности и поведения и мировоззрении.);
- знания, умения, навыки (приобретаются в процессе жизни и познавательной деятельности);
- индивидуально-типологические особенности (проявляются в темпераменте, характере, способностях);

по К. К. Платонову:

- подструктура направленности (объединяет отношения и моральные черты личности);
- форм отражения (охватывает индивидуальные особенности отдельных психических процессов, которые формируются в процессе социальной жизни);
- социальный опыт (включает знания, навыки, умения и привычки, приобретенные в личном опыте, путем обучения);
- биологически обусловленная подструктура (объединяет типологические свойства личности, половые и возрастные особенности и ее патологические изменения, которые в значительной степени зависят от физиологических и морфологических особенностей мозга);

по А. Г. Ковалеву:

- направленность (определяет отношение человека к действительности. Включает различные свойства, систему взаимодействующих потребностей и интересов, идейных и практических установок);

- характер (определяет стиль поведения личности в социальной среде. В нем проявляется содержание и форма духовной жизни человека. В системе характера выделяются моральные и волевые качества);
- возможности (включают систему способностей, которая обеспечивает успешное осуществление деятельности);
- система упражнений (обеспечивает саморегуляцию и самоконтроль, коррекцию действий и поступков, жизни и деятельности).

1.10. Активность, направленность и самосознание личности

Активность – это способность человека производить общественно значимые преобразования окружающего, проявляющиеся в общении, совместной деятельности, творчестве. Трактовки активности личности и ее природы сегодня различны (это психоанализ, гуманистический подход), но все их условно можно разделить на биологические и социальные. По теории деятельности человек проявляет активность в совместной деятельности с другими людьми. В основе деятельности лежат осознанные потребности, которые могут превращаться в мотив деятельности.

Стержневая характеристика личности – ее направленность как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность человека.

Мотивы – это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением определенных потребностей. Если потребности составляют сущность всех видов человеческой активности, то мотивы выступают как конкретные проявления этой сущности. Мотивы отличаются друг от друга видом потребности, которая в них проявляется, формами, которые они принимают, широтой или узостью, конкретным содержанием деятельности, в которой они реализуются. Мотивы могут быть осознанными и неосознанными.

Основная роль направленности личности принадлежит осознанным мотивам. Виды мотивов:

- органические (в основе лежит удовлетворение органических потребностей);
- материальные (социализированное удовлетворение органических потребностей);
- социальные (стремление человека занимать определенное место в обществе, стремление к общению);
- функциональные (удовлетворение потребностей к занятиям какого-либо вида деятельностью);
- духовные (удовлетворение эстетических потребностей).

Потребности – это испытываемая человеком необходимость в определенных условиях жизни и развития.

Потребности – основная побудительная сила познавательной и практической деятельности человека.

Потребности человека многообразны. Группируя их, можно выделить материальные, духовные и общественные потребности:

- 1) материальные потребности лежат в основе жизнедеятельности человека (это потребности в еде, одежде, жилище);
- 2) духовные потребности – специфические человеческие потребности. Это потребности в познании и эстетическом наслаждении;
- 3) общественные потребности – к ним мы относим потребность в достижении определенного статуса, общественной оценке, дружбе, товариществе, любви, общественной деятельности и т. п.

Интересы – это эмоциональные проявления познавательных потребностей человека. Интересы возникают на основе потребностей, но не сводятся к ним.

Интересы различаются:

- по их содержанию и направленности. В этом плане можно выделить материальные, общественные и духовные интересы;
- признаку цели (наличие непосредственных и опосредованных интересов). Непосредственный интерес – это интерес к самому процессу деятельности. Опосредованный интерес – это интерес к результату деятельности;
- уровню действенности: пассивные и активные. Пассивные – это созерцательные интересы, при которых человек ограничивается

восприятием интересующего объекта. Активные интересы – это интересы действенные, когда человек не ограничивается созерцанием, а действует, овладевая объектом интереса.

Интересы – важная сторона мотивации деятельности, но не единственная. Существенный мотив деятельности – убеждение.

Убеждения – это система осознанных потребностей личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением. Убеждения бывают: научные, профессиональные, моральные.

Стремления – это мотивы поведения, где находит выражение потребность в таких условиях существования и развития, которые непосредственно не представлены в данной ситуации, но могут быть созданы как результат специально организованной деятельности личности.

Мировоззрение – это система взглядов человека на себя, окружающий мир, которая определяется отношением человека к действительности. Мировоззрение служит высшим регулятором поведения и действий личности. Мировоззрение может быть научным, религиозным, нравственным.

Цели – это представления человека о конечном результате деятельности. Цель определяет направленность деятельности человека.

Виды целей: близкие, средние, далекие.

Зрелость личности определяется ее способностью подчинять свое поведение и деятельность далеким целям.

Идеал – это образ, которым руководствуется личность в настоящем и который определяет план самовоспитания.

Самосознание личности

Образ «Я» («Я-концепция») – это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими.

Образ «Я» включает в себя три компонента:

1. Когнитивный компонент: представление о своих способностях, внешности, социальной значимости и т. д.

2. Эмоционально-оценочный компонент: самоуважение, самокритичность, себялюбие, самоуничижение и т. д.

3. Поведенческий (волевой) компонент: стремление быть понятым, завоевать симпатии, уважение товарищей и учителей, повысить свой статус или же желание остаться незамеченным, уклониться от оценки и критики, скрыть свои недостатки и т. д.

Образ «Я» – и предпосылка и следствие социального взаимодействия. Фактически психологи фиксируют у человека не один образ его «Я», а множество сменяющих друг друга «Я-образов», попеременно то выступающих на передний план самосознания, то утрачивающих свое значение в данной ситуации социального взаимодействия. «Я-образ» может переживаться как представление о себе в момент самого переживания, обычно обозначаемое в психологии как «реальное-Я». «Я-образ» – это вместе с тем и «идеальное Я» субъекта, то, каким он должен был бы, по его мнению, стать, чтобы соответствовать внутренним критериям успешности. «Идеальное Я» выступает как необходимый ориентир в самовоспитании личности. Еще один вариант возникновения «Я-образа» – «фантастическое Я», то, каким субъект желал бы стать, если бы это оказалось для него возможным, каким он хотел бы себя видеть. Значение этого образа «Я» очень велико, особенно в старшем подростковом и юношеском возрасте в связи со склонностью учащихся старших классов строить планы на будущее, создание которых невозможно без фантазии. Степень адекватности «Я-образа» выясняется при изучении одного из важнейших его аспектов – самооценки личности.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей. Слишком высокая самооценка или слишком низкая самооценка могут стать внутренним источником конфликта личности. Высокая самооценка приводит к тому, что человек сталкивается с противодействием окружающих (озлобление, подозрительность, мнительность) или может стать агрессивным, высокомерным. Низкая самооценка может свидетельствовать о раскрытии комплекса неполноценности (неуверенность в себе, тревожность).

Самооценка связана с уровнем притязаний личности – желаемый уровень самооценки личности (уровень образа «Я»), проявляющийся в

степени трудности цели, которую индивид ставит перед собой. Уровень своих притязаний личность устанавливает где-то между чересчур трудными и чересчур легкими задачами и целями таким образом, чтобы сохранить на должной высоте свою самооценку.

Формирование уровня притязаний определяется не только предвосхищением успеха или неудачи, но, прежде всего, трезвым, а иногда смутно осознаваемым учетом и оценкой прошлых успехов или неудач.

В зарубежных исследованиях было высказано мнение, что среди испытуемых существуют лица, которые в случае возникновения риска более озабочены не тем, чтобы добиться успеха, а тем, чтобы избежать неудач.

Стремление к высокой самооценке может вызвать внутренний конфликт: с одной стороны, стремление повысить уровень притязаний, чтобы пережить тот же успех, с другой стороны, низкий уровень притязаний, чтобы избежать этого. В случае успеха уровень притязаний повышается. Человек проявляет готовность решать более трудные задачи. При неуспехе – понижается.

Самосознание – это образ себя и отношение к себе. Главные функции самосознания – познание себя, усовершенствование себя, поиск смысла жизни.

Для познания себя человек должен развить свои познавательные потребности, накопить соответствующие средства, чтобы потом применить их к познанию себя; должен накопиться материал для познания; всякое знание о себе уже фактом своего получения меняет субъекта: узнав нечто о себе, он становится другим.

Выработка идеального «Я» и соотнесение в нем целей, поступков, линии жизни и представляют вторую из названных выше важнейших функций самосознания. Осмысление собственной жизни – активность особого рода, она направлена не просто на осознание ведущих мотивов, а на координацию всей личности в целом.

Следует упомянуть о способах психологической защиты. Самосознание личности, используя механизм самооценки, чутко регистрирует соотношение собственных притязаний и реальных достижений. Еще в начале XX века американский психолог У. Джеймс высказал

важную мысль о том, что определяющий компонент образа «Я» личности – самоуважение – характеризуется отношением действительных ее достижений к тому, на что человек претендует, рассчитывает. Им была предложена формула, где числитель выражал реальные достижения индивида, а знаменатель – его притязания:

$$\text{самоуважение} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}}.$$

При увеличении числителя и уменьшении знаменателя дробь, как известно, возрастает. Поэтому человеку для сохранения самоуважения в одном случае необходимо приложить максимальные усилия и добиться успеха, что является трудной задачей; другой путь – снижение уровня притязаний, при котором самоуважение даже при весьма скромных успехах не будет потеряно.

Один из механизмов психологической защиты, по З. Фрейду – агрессия, возникающая, когда человек не может преодолеть барьеры на пути к своей цели и переживает фрустрацию.

Переключение – еще один механизм психологической защиты – когда личность замещает деятельность, оказавшуюся блокированной непреодолимым (или кажущимся непреодолимым) барьером, другой, которая оказывается для нее более доступной, перспективной (или таковой представляется). Рационализация и вытеснение («спрятать голову в песок») также служат защитными механизмами, позволяющими осмыслить поведение человека.

1.11. Внимание как общий компонент всех психических процессов

Определений внимания в современной психологии достаточно много. Важно, что в большинстве определений внимание характеризуется не как самостоятельная функция психической деятельности, а как общий компонент всех психических процессов. Осознанное протекание любой деятельности, любого психического процесса (ощущения, восприятия, памяти, мышления, волевой или эмоциональной активности) возможно только при наличии внимания.

В учебнике общей психологии под редакцией В. В. Богословского внимание характеризуется как направленность психической деятельности и сосредоточенность ее на определенном объекте, имеющем для субъекта устойчивую или ситуативную значимость при одновременном отвлечении от всего остального.

А в «Общей психологии» под редакцией А. В. Петровского читаем, что внимание – это направленность и сосредоточенность сознания, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида.

Обе характеристики содержат указание на направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо объекте. Это имеет значение для выявления определяющей черты внимания – его избирательности (селективности).

Человек не может быть невнимательным. Объективно получается, что внимание к чему-либо – это одновременно и невнимание ко всему остальному, неактуальному, постороннему в данный момент. Таким образом, сущность внимания – в отборе нужной, важной для ориентации в жизни информации.

А. Р. Лурия в книге «Внимание и память» определяет внимание как осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ действий и сохранение постоянного контроля над их протеканием.

1.12. Физиологические основы внимания

Физиологически внимание обусловлено работой тех же нервных центров, с помощью которых осуществляются сопровождаемые вниманием процессы.

Физиологическая основа внимания – наличие очага оптимальной возбудимости в коре головного мозга. И. П. Павлов писал: «Если бы можно было видеть сквозь черепную коробку и если бы место больших полушарий с оптимальной возбудимостью светилось, то мы увидели бы на думающем сознательном человеке, как по его большим полушариям передвигается постоянно изменяющееся по форме и величине

причудливо неправильных очертаний светлое пятно, окруженное на всем остальном пространстве полушарий более или менее значительной тенью» [5]. Движение очагов возбуждения по коре головного мозга подтверждают и последние экспериментальные исследования (по Н. М. Ливанову). Следует упомянуть о значении принципа доминанты, разработанного советским физиологом А. А. Ухтомским.

Доминанта – временно господствующий в коре головного мозга очаг возбуждения. Для доминирующего нервного центра характерна способность накапливать в себе возбуждение и тормозить работу других нервных центров. Согласно А. А. Ухтомскому, доминанта – физиологическая основа внимания.

В последние годы большую роль начинают играть представления о ведущей роли коры больших полушарий в системе психофизиологических механизмов внимания. С процессами внимания связывают наличие особого типа нейронов.

1.13. Виды внимания

По характеру происхождения и по способам осуществления выделяют два основных вида внимания: непроизвольное и произвольное. Второе развивается на основе первого, поэтому это разные уровни внимания. И если непроизвольное внимание основано на безусловных рефлексах, то произвольное – на условных.

Непроизвольное внимание – это сосредоточение сознания на объекте в силу его особенностей как раздражителя. И, прежде всего, важны такие особенности раздражителя, как новизна, контрастность в сравнении с другими раздражителями. Например, не в меру расшумевшиеся на уроке ученики смолкают, услышав первые звуки знакомой мелодии, звучащей с пластинки, поставленной учителем.

Непроизвольное внимание связано с направленностью личности, например, человек, увлекавшийся театром, не пройдет мимо театральной афиши, заметит её.

Преднамеренное или произвольное внимание вызывается не внешними особенностями раздражителя, а осознанными особенностями субъекта. Это активное, волевое внимание.

Произвольное внимание – сознательно регулируемое сосредоточение на объекте, направляемое требованиями деятельности, связанное с постановкой цели и приложением усилий воли для её достижения. Допустим, ученик нехотя решает задачу, вникает в смысл и ставит перед собой цель – найти правильный ответ. На этом этапе возникает произвольное внимание.

Особый, третий вид внимания – послепроизвольное внимание (понятие ввёл психолог Н. Ф. Добрынин).

Послепроизвольное внимание – это сосредоточенность на объекте в силу его ценности для личности. В ходе решения задачи учеником такое внимание возникает на этапе заинтересованности содержанием работы. Послепроизвольное внимание не требует волевых усилий, продуктивная работа продолжается уже в силу интереса и положительных эмоций от успеха.

Существует два критерия различения видов внимания: наличие или отсутствие цели и наличие или отсутствие волевых усилий (таблица).

Виды внимания	Критерии различения	
	Цель	Воля
Непроизвольное	–	–
Произвольное	+	+
Послепроизвольное	+	–

1.14. Свойства внимания

Рассмотрим следующие свойства внимания.

Объем внимания – это количество объектов, которое может быть охвачено вниманием в ограниченный отрезок времени.

Для определения объема внимания группу объектов экспонируют 1/10 с. Объем внимания взрослого человека – 4 – 6 объектов, не связанных между собой, а объем внимания детей – 2 – 4 объекта. $V_{\text{вним.}} = 7 \pm 2$ (по Г. Миллеру).

Распределение внимания – способность человека одновременно выполнять несколько разнородных операций, одновременно удерживать в центре внимания несколько объектов. Так, учитель на уроке, опрашивая ученика, заполняет журнал и поддерживает дисциплину в классе.

Концентрация внимания – это степень сосредоточенности внимания на объекте, интенсивность внимания. Ф. Н. Гоноболин в книге «Внимание и его воспитание» приводит пример на концентрацию внимания. Древняя Греция, осада Сиракуз, в которых жил Архимед. Ученый сосредоточенно чертил геометрические фигуры на песке во дворе своего дома. Чужеземному солдату, убившему его, Архимед успел крикнуть: «Не трогай моих фигур!»

Устойчивость внимания – это длительность сосредоточения на объекте. Исследования психолога Н. Ф. Добрынина доказывают, что ученики 9 – 11 лет обладают довольно продолжительной устойчивостью внимания: их внимание более или менее устойчиво может быть привлечено к работе в течение 40 мин. Устойчивость внимания связана с динамическими особенностями внимания, например, с флуктуациями – колебаниями внимания (непроизвольные кратковременные изменения степени интенсивности внимания): слушаем часы – то слышим, то не слышим тиканья.

Переключение внимания – это намеренный перенос внимания с одного объекта на другой. Многим выдающимся ученым поддерживать внимание удавалось следующим образом: они разнообразили свою работу. Н. П. Бехтерева в одном из своих выступлений отметила, что переключение внимания важнее и существеннее отдыха для человека.

Отвлечение внимания – неосознанный перенос внимания, потеря цели внимания, объекта. У школьников, особенно в младшем школьном возрасте, отвлечение внимания проявляется довольно часто. Учитель должен наблюдать и за чрезмерной подвижностью внимания, и за его инертностью.

1.15. Развитие внимания школьников

В обучении следует учитывать особенности всех видов внимания. К. Д. Ушинский в «Родном слове» советовал сделать занимательным свой урок, тогда вы можете не бояться наскучить детям... Приучите ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия, исполнить свою обязанность». В романе А. Франса «Преступление Сильверста Бонара» на первых же страницах присутствует мысль о том, что учиться нужно только весело. Но что же необходимо учесть, чтобы внимание детей не рассеивалось? У младших школьников очень нестойкая доминанта. Проявляется у них и сильный рефлекс на всё новое. Интересный, но маловажный материал дети часто воспринимают как главный. Существует ошибочное мнение, что дети более наблюдательны, чем взрослые. Учитель должен ставить перед детьми цель, «вести за собой» в нужном направлении. Задача учителя – развивать в детях привычку к ориентированию в мире важных и неважных предметов. Непроизвольное внимание младших школьников связано с впечатлениями от преподносимого им материала. При формировании произвольного внимания следует снимать напряжение, ведь произвольное внимание учащихся 1 – 3-х классов активно и в большей степени связано с возбуждением, чем с торможением. Исследования советских психологов Л. В. Занкова, Н. А. Менчинской, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова доказали: ученики начальных классов могут заинтересоваться логическими задачами, отвлеченным материалом. У младших школьников велика концентрация внимания, но распределяют внимание они с трудом. Н. Ф. Добрынин пришел к выводу, что распределению внимания младших школьников можно научить в результате многократных упражнений. Таким образом, учителю важно правильно организовать урок, учитывать индивидуальные и возрастные характеристики внимания учеников.

1.16. Ощущение как источник познания.

Рефлекторная природа ощущений

По определению А. Р. Лурии, основным источником наших знаний о внешнем мире и о собственном теле являются ощущения. Это каналы, по которым информация о явлениях внешнего мира доходит до мозга, и это дает человеку возможность ориентироваться в окружающей среде. Иначе сознательная жизнь не была бы возможной.

Опыты физиологов и психологов доказали, что нарушение притока информации, связанное с глухотой или потерей зрения, вызывает задержки в психическом развитии. Таким образом, следует говорить о чрезвычайной значимости ощущения как психического процесса в жизни человека.

Ощущение – это психический процесс отражения отдельных свойств предметов при их непосредственном воздействии на органы чувств.

В современной психологии принято представление об ощущении как об активном процессе. Это представление и лежит в основе рефлекторной теории ощущений. Известно, что животные активно выделяют из воздействий внешнего мира только те, которые имеют для них биологически важное значение. Этот факт указывает на избирательный, активный характер ощущений. Кроме того, доказано, что в состав каждого ощущения входит движение (сужение сосудов, мышечные реакции, поворот глаз и движение руки). Еще И. М. Сеченов указывал, что для зрительного восприятия предмета необходимо, чтобы глаз «ощупал» его.

Таким образом, ощущения носят активный характер и могут быть как элементарным рефлекторным процессом (мышечное напряжение на каждое раздражение), так и сложным процессом активной рецепторной деятельности (при разглядывании сложного изображения).

Чтобы иметь представление о физиологических основах ощущений, необходимо вспомнить строение анализатора. Анализатор – ответственен за возникновение ощущений. Он состоит из трёх частей:

- 1) периферического отдела (рецептор) – воспринимающая часть,

основная функция – трансформация внешней энергии в нервный процесс, рецепторы называют органами чувств. Органы чувств отличаются повышенной чувствительностью и приспособляются для восприятия определенных раздражителей;

2) чувствительных нервов (афферентных или центростремительных, проводящих нервных путей), по которым возбуждение передается в центральный отдел анализатора;

3) корковых отделов анализатора (центральные отделы анализаторов), в которых происходит переработка нервных импульсов, приходящих из периферических отделов.

Раздражение, влияя на рецептор, вызывает возникновение нервного импульса, который по центростремительному (афферентному) нерву идет в определенные участки коры больших полушарий головного мозга. Ответная реакция передается по двигательному центробежному (эфферентному) нерву.

Рецептор, проводящие нервные пути и участки в коре головного мозга – это единая морфологическая и функциональная структура. И. П. Павлов назвал ее анализатором. Для возникновения ощущения необходима сохранность всех частей анализатора.

Отрезок времени от нанесения раздражения до возникновения ответной реакции называется латентным (скрытым). Для тактильных ощущений он равен 130, для болевых ощущений – 370, для вкусовых – 50 миллисекундам. Следует помнить, что чувствительность как способность иметь ощущения в элементарном проявлении имеет, безусловно, рефлекторный характер (реакция новорожденного на звук, свет), но все богатство человеческих ощущений в ходе жизни на основе работы анализаторов носит условнорефлекторный характер.

1.17. Виды ощущений. Классификации ощущений

Существуют различные подходы к классификации ощущений.

По модальностям, т. е. видам, ощущения бывают такими: обоняние, вкус, осязание, слух и зрение. А. Р. Лурия предлагает наиболее крупные и существенные группы ощущений разбить на три основных

типа: интероцептивные, проприоцептивные и экстероцептивные». Атлас по психологии объясняет, что интероцепторы-рецепторы, расположенные на внутренних органах, передают сигналы из внутренней среды организма; проприоцепторы сигнализируют о положении различных частей тела и их движении, а экстероцепторы сигнализируют о различных характеристиках внешнего мира.

Рассмотрим систематическую классификацию ощущений. Она была предложена английским физиологом Чарльзом Шеррингтоном:

- интероцептивные;
- проприоцептивные;
- экстероцептивные: из них – контактные (вкус, осязание), дистантные обоняние, слух, зрение).

1.18. Свойства ощущений

Общие свойства ощущений. Эти свойства будут характерны для любого анализатора. Ощущение – это форма отражения адекватных раздражителей.

Модальность (разновидность) – качественное своеобразие, все ощущения отличаются модальностью. Основное качество соответствующего ощущения (обоняние, вкус, осязание, слух и зрение). Внутри некоторых из модальностей можно выделить субмодальности, например вкусовая (вкусовые ощущения) – 4 субмодальности: соленое, горькое, кислое, сладкое.

Инерционность – ощущение не возникает в тот момент, когда действует раздражитель (это миллисекунды, но их можно измерить), возникшее в анализаторе также не исчезает мгновенно, оно сохраняется (последовательные образы). Длительность ощущения – временная его характеристика.

Интенсивность – его количественная характеристика, зависит от силы действующего раздражителя и функционального состояния рецептора (например, при насморке интенсивность ощущения запахов может быть искажена).

Пространственная локализация раздражителя – это анализ, осуществляемый рецепторами, дающий нам сведения о локализации раздражителя в пространстве, т. е. мы можем сказать откуда падает свет, идет тепло.

Степень чувствительности – количественные параметры основных характеристик ощущений. Существуют два вида чувствительности: абсолютная чувствительность и чувствительность к различию.

Человеческие органы чувств – удивительно тонкие аппараты. Так, человеческий глаз может различить световой сигнал в 1/1000 свечи на расстоянии 1 км. Но одновременно мы можем не услышать звука с частотой выше 20 000 герц.

В психофизиологии различают два вида порогов – порог абсолютной чувствительности и порог различения.

Наименьшая сила раздражителя, при которой возникает едва заметное ощущение – это нижний абсолютный порог чувствительности. Наибольшая сила раздражителя, при которой еще существует ощущение данного вида, – верхний абсолютный порог чувствительности. Пороги ограничивают зону чувствительности анализатора к конкретному виду раздражителя (в монографии А. Р. Лурии «Ощущение и восприятие» приведена таблица зон чувствительности, которая может заинтересовать студентов). Нижний порог ощущений определяет уровень абсолютной чувствительности данного анализатора. Между абсолютной чувствительностью и величиной порога – обратная зависимость.

Формула $E = 1/p$ показывает, что чем меньше величина порога (p), тем выше чувствительность анализатора (E). Для вызова вкусовых ощущений нужно в 25 000 раз больше молекул, чем для создания обонятельного ощущения (8 молекул).

Минимальное различие между двумя раздражителями, вызывающее едва заметное различие ощущений, называется порогом различения, или разностным порогом. Немецкий физиолог Э. Вебер (1795 – 1878) утверждал, что порог различения относителен, а не абсолютен.

Следует учитывать, что для данного анализатора порог различения – величина постоянная: для зрительного анализатора – 1/100, для слухового – 1/10, для тактильного – 1/30. Немецкий ученый Густав Фехнер (1801 – 1837) выразил зависимость интенсивности ощущений от силы раздражителя:

$$S = K \lg J + C,$$

где S – интенсивность ощущения,

K – коэффициент пропорциональности,

J – сила раздражителя,

C – константа.

Эта формула показывает, что при возрастании силы раздражителя в геометрической прогрессии интенсивность ощущения увеличивается в арифметической прогрессии (интенсивность ощущений возрастает не пропорционально изменению раздражителей, а гораздо медленнее). Так звучит формулировка основного психофизического закона Вебера – Фехнера.

К свойствам ощущений относится и адаптация – приспособление, изменение чувствительности органов чувств под влиянием действия раздражителя. Всем известно, что человек, перешедший из ярко освещенного помещения в темное, сначала ничего не видит; необходимо определенное время, чтобы начать хорошо ориентироваться в темноте. Существует негативная адаптация – притупление ощущения под влиянием сильного раздражителя и позитивная – повышение чувствительности под влиянием слабого раздражителя.

Взаимодействие ощущений – это изменение чувствительности одной анализаторной системы под влиянием другой. Известны такие формы взаимодействия ощущений:

– с одинаковой модальностью (в пределах одной модальности) – контраст ощущений (например, на синем белый лист), гармония и дисгармония ощущений;

– с разной модальностью – сенсibilизация и синестезия.

Сенсibilизация – это повышение чувствительности анализатора под влиянием внутренних факторов. Так, изменение чувствительности может быть вызвано воздействием речи: при словах «кислый, как лимон» наблюдаются факты изменения чувствительности глаз и языка. Оказалось, что сенсibilизация может быть достигнута с помощью упражнений: например, у детей, занимающихся музыкой, можно развить звуковысотный слух.

Синестезия – возникновение под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора (вспомним о лимоне – это зрительно-вкусовая синестезия). Известные случаи синестезии – способность цветного слуха у композиторов Н. А. Римского-Корсакова, А. Н. Скрябина, М. Чюрлёниса.

В жизненной практике можно говорить о совершенствовании многих свойств наших ощущений в результате упражнений: остроты зрения у шлифовальщиков, слухового различения шумов в сердце у врачей-кардиологов. Миру известны имена слепоглухонемой О. И. Скороходовой, ученого, описавшего воспринимаемый ею мир; Лины По, скульптора, лишенного зрения и создавшего лучший бюст А. П. Чехова, слепоглухого доктора психологических наук А. В. Суворова.

1.19. Восприятие как перцептивная деятельность

Восприятие – качественно новая ступень чувственного познания, это психический процесс отражения в сознании человека предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств.

В работе А. В. Запорожца «Развитие восприятия и деятельность» отмечено, что восприятие зависит от условий и характера деятельности человека; что соответствие образа восприятия внешнему объекту – не врожденное, а формируемое в практической деятельности свойство.

В восприятии всегда сказываются особенности личности, ее отношение к воспринимаемому объекту, потребности и интересы. Следует учитывать (при рассмотрении восприятия как перцептивной деятельности) зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности. Эту зависимость в психологии принято называть апперцепцией.

Восприятие – это не просто беспристрастное копирование воздействующих на сознание объектов, а активная, личностно обусловленная перцептивная деятельность, имеющая свою структуру.

Физиологической основой восприятия является комплексная деятельность системы анализаторов.

В основе восприятия могут лежать внутрианализаторные нервные связи, например, при восприятии человеческой речи, вокального произведения на слуховой анализатор влияет комплекс слуховых сигналов. Межанализаторные связи обуславливают целостность восприятия.

И. П. Павловым установлен так называемый «рефлекс на отношение», ведь при восприятии сигнальное значение имеют не столько сами раздражители, сколько особенности отношений между ними. По И. П. Павлову, физиологической основой восприятия является этот «рефлекс на отношение».

1.20. Эмпирические характеристики восприятия.

Классификации восприятия

Традиционно в психологии рассматриваются следующие свойства восприятия.

Модальность – это вид восприятия; деление на виды основано на преобладающей роли того или иного анализатора в отражении объекта. Например, слуховое восприятие будет обеспечено при доминировании слухового анализатора в ходе восприятия. Следует учитывать, что восприятие любой модальности возможно при взаимосвязанной работе ряда анализаторов.

Предметность – следующая характеристика восприятия – родовой признак восприятия. Каждый воспринимаемый предмет мы относим к классу подобных ему предметов.

Целостность – это такое свойство восприятия, благодаря которому мы опознаем предмет по его отдельным признакам. Увидев скрывшийся за поворотом, вдруг мелькнувший вдалеке пионерский красный галстук, мы не сомневаемся, что это был школьник пионерского возраста.

Константностью восприятия называется относительное постоянство воспринимаемых свойств предметов при измерении условий их восприятия. Константность – относительное постоянство свойств предметов потому, что, например, значительное удаление объекта приводит к исчезновению константности величины. Константность восприятия формы предмета в том, что квадрат, например, мы воспринимаем квадратом, даже если он расположен под углом.

Константности восприятия противоположна иллюзия. Ведь не всегда предметы воспринимаются в точном соответствии с объективно существующими признаками, например, часто в этом случае упоминают железнодорожные рельсы, кажущиеся сходящимися в одной точке, хотя всем известно, что они параллельны.

Р. М. Грановская в книге «Элементы практической психологии» (М., 1988, С. 30) приводит сведения о том, что все свойства восприятия не являются врожденными, а развиваются в течение жизни. Так, у ребенка двух-трех лет константность несовершенна, а к 10 годам уже как у взрослого человека. Психолог Ж. Пиаже утверждал, что константность восприятия величины и расстояния развивается уже в младенчестве, но только по отношению к ближнему пространству, в котором ребенок непосредственно действует.

В соответствии с тем, какой анализатор играет доминирующую роль в восприятии, различают зрительные, слуховые, осязательные, кинестезические, обонятельные и вкусовые восприятия.

Основа другого типа классификации восприятия – формы существования материи: пространство, время и движение. Собственно, различают восприятие пространства, восприятие времени и движения.

Восприятие пространства включает в себя восприятие формы, величины и взаимного расположения предметов, их удаленности, направленности.

Восприятие времени – это отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности.

Восприятие движения – это отражение изменения положения, которое объекты занимают в пространстве.

1.21. Понятие о памяти. Теории памяти.

Память и деятельность личности

Память – всеобщее свойство живых организмов. В работе А. Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» указывается, что переход от биологических примитивных форм памяти к высшим, специфически человеческим ее формам – результат длительного и сложного процесса культурного, исторического развития.

Память – основа психической жизни личности, ведь человек перестал бы ориентироваться в окружающей среде, если бы не сохранял следы воздействия окружающих его предметов в памяти.

Память – это психический процесс запоминания, сохранения, последующего узнавания и воспроизведения следов прошлого опыта (обстоятельств жизни и деятельности личности).

Таким образом, память – это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом.

И. М. Сеченов называл память краеугольным камнем психического развития. Память связывает воедино наш прошлый опыт с настоящим, ориентируя на деятельность в будущем.

Особенности памяти как процесса.

1. Она связана со всеми психическими структурами.
2. Она не направлена на непосредственное отражение мира, а имеет дело со вторичными образами и понятиями, оперирует тем, что осталось в ней. Эти способности называют мнемическими, т. е. способностями запоминания.

Первые попытки объяснения механизмов памяти на психологическом уровне связаны с теорией ассоцианизма. Запоминание, по этой теории, – это связывание впечатлений прошлого с настоящим. Условием проявления связи между впечатлениями является одновременность их появления. Одно из проявлений ограниченности теории ассоцианизма состоит в том, что смежность объектов во времени и пространстве считается достаточным условием для запоминания их как имеющих связь. Такая трактовка механизмов памяти не учитывает из-

бирательного характера связей между впечатлениями в процессе запоминания. Понятие ассоциации закрепилось в психологии. «Краткий словарь системы психологических понятий» К. К. Платонова определяет ассоциацию как отражение в сознании связей познаваемых феноменов, когда представление об одном вызывает появление мысли о другом. Психологами было выделено несколько видов ассоциаций: по смежности во времени, по смежности в пространстве, по сходству, по контрасту. Ассоциации – механизм запоминания и воспроизведения, но всех явлений памяти они не исчерпывают. Благодаря этой теории были открыты и описаны многие механизмы и законы памяти. Например, закон забывания Германа Эббингауза. В соответствии с этим законом (выведенным на основе опытов с запоминанием трехбуквенных слогов) забывание вначале идет довольно быстро: в течение одного часа – до 60 % забывается, через шесть дней остается менее 20 % от общего числа первоначально выученных слогов.

На основе критики ассоцианизма возникли новые теории. Одна из них – теория гештальтизма (от немецкого «гештальт» – структура). В отличие от элементарного подхода к явлениям ассоцианистов, гештальтисты учитывают прежде всего принцип синтеза элементов, принцип первичности целого по отношению к его частям. В качестве основы образования связей здесь признается организация материала, которая определяет и аналогичную структуру следов в мозгу по принципу подобия по форме (изоморфизм). В «Общей психологии» под редакцией А. В. Петровского отмечено, что определенная организация материала играет большую роль в запоминании, но ее функция может быть реализована только в деятельности субъекта. А у гештальтпсихологов принцип целостности действует вне и помимо деятельности субъекта.

Бихевиоризм подчеркивал роль подкреплений в запоминании материала и много внимания уделял изучению того, как работает память в процессе научения.

Психоанализ З. Фрейда выяснял роль положительных и отрицательных эмоций, мотивов и потребностей в запоминании и забывании материала, описал механизмы подсознательного забывания материала.

В начале XX века возникла смысловая теория памяти (А. Бине, К. Бюлер). На первый план при запоминании и воспроизведении материала выдвигается смысловое содержание материала. Смысловое запоминание подчиняется иным законам, чем механическое.

В отечественной психологии развивается в настоящее время теория деятельностного опосредования всех психических процессов, доказывающая, что запоминание зависит от того, какую роль играет данный материал в деятельности человека. В контексте этой теории память выступает как особый вид психической деятельности, включающий систему теоретических и практических действий, подчиненных решению мнемической задачи – запоминания, сохранения и воспроизведения разнообразной информации (А. Н. Леонтьев, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов).

1.22. Физиологические основы памяти

Если исходить из тезиса теории деятельностного опосредования психических процессов о том, что образование связей между представлениями определяется тем, что с запоминаемым материалом делает субъект, то такое понимание механизмов памяти соответствует положениям физиологической теории И. П. Павлова. Образование условно-рефлекторных связей между имеющимся опытом и новыми впечатлениями является физиологической основой памяти (см. «Общая психология» / под ред. А. В. Петровского. М., 1970. С. 261.).

Как известно, открытие И. П. Павловым условного рефлекса явилось предпосылкой создания универсального принципа для обучения человека и животных. Впоследствии установлено, что, например, запоминание – это процесс, в результате которого происходит образование и дальнейшее сохранение временных нервных связей, образующихся в мозгу.

Временные нервные связи, образовавшиеся после тренировки, сохраняются в течение значительного периода времени и даже на протяжении всей жизни человека. Например, в пожилом возрасте люди

помнят иностранные слова, заученные в детстве, хотя всю жизнь говорили на другом языке. При извлечении из хранилища памяти часть временных связей не оживляется, а затормаживается, устраняя помехи для образования условного рефлекса. Когда под воздействием предмета и явления оживляется нужная временная связь, происходит узнавание. Подобные примеры приведены в работе Л. И. Куприяновича «Резервы улучшения памяти».

1.23. Виды памяти

Виды памяти таковы: словесно-логическая, образная, эмоциональная, двигательная.

Словесно-логическая память – это память на знания в речевой форме, логических схем, математической символики. Словесно-логический вид памяти связан со складом ума человека, склонного к философским обобщениям, теоретическим рассуждениям.

Образная память – память на представления. Представление – это образ предмета или явления, не воздействующего в данный момент на органы чувств. Уровень развития образной памяти неодинаков для разных модальностей, поэтому различают зрительную, слуховую, обонятельную, вкусовую, двигательную память. Очень высок уровень развития зрительной памяти, например у шахматистов.

При эмоциональном виде памяти прежде всего сохраняются и воспроизводятся пережитые человеком чувства. Эмоциональная память хорошо развита у актеров.

Двигательная память – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем. Таким видом памяти обладают спортсмены, танцовщики. Достаточно вспомнить такой впечатляющий пример: М. М. Плисецкая, народная артистка СССР, выучила свою партию в балете «Гибель розы» (постановка М. Бежара) всего за несколько дней.

Существуют несколько критериев для классификаций видов памяти.

По временной характеристике различают мгновенную (или иконическую, следовую), существует она $1/4$, $1/8$ долю секунды; кратковременную (или первичную). Действует она до 20 – 30 с. Кратковременную память характеризует объем 5 – 9 единиц информации; оперативную рассчитана на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, от нескольких секунд до нескольких дней; долговременная (вторичная) способна хранить информацию в течение практически неограниченного срока; вечная (третичная) – информация держится на протяжении всей жизни (например, лица родственников).

По наличию или отсутствию цели различают произвольную и непроизвольную память.

В зависимости от ведущей модальности память может быть осязательной, обонятельной, тактильной, слуховой, зрительной, кинестетической.

По степени обработки материала она бывает механической и смысловой.

1.24. Процессы памяти. Индивидуальные особенности памяти

Запоминание, сохранение, забывание и воспроизведение – процессы памяти. Эти процессы рассматриваются, как правило, на основе функции, выполняемой памятью в жизни и деятельности.

Запоминание – процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с приобретенным ранее. Запоминание всегда избирательно, т. е. запоминается всегда то, что значимо для субъекта, определяется его целями, мотивами и способами деятельности. Запоминание протекает в следующих формах: запечатление (прочное и точное сохранение событий в результате однократного предъявления материала на несколько секунд), непроизвольное запоминание (сохранение в памяти событий в результате их многократного повторения), произвольное запоминание (связано с необходимостью сохранить знания, навыки важные в трудовой деятельности), заучивание (запоминание с целью сохранить определенный материал). Запоминание может быть механическим и смысловым.

Следующий процесс памяти – сохранение.

Сохранение – это более или менее длительное удержание в памяти сведений, полученных на опыте. Сохранение имеет две стороны: собственно сохранение и забывание. Сохранение – процесс динамичный, так как ранее полученные знания взаимодействуют с новыми, обобщаются.

Забывается же, прежде всего, то, что перестает быть существенным для индивида. Психологи считают, что больший процент забывания приходится на первые 48 ч после заучивания материала. Немецкий психолог Г. Эббингауз отмечал, что забывание наиболее интенсивно сразу после заучивания, а потом – замедляется (по кривой забывания Эббингауза). Причем, чем более осознан материал, тем медленнее он забывается, поэтому рекомендуется повторение материала. Главное же средство борьбы с забыванием – использование знаний на практике.

Воспроизведение – следующий процесс памяти – это воссоздание в деятельности и общении сохраненного в памяти материала. Уровни воспроизведения: узнавание, собственно воспроизведение и припоминание. Здесь следует ввести понятие реминисценции. Это отсроченное воспроизведение ранее воспринятого, казавшегося забытым.

Каковы же типичные особенности памяти? Учебник психологии под редакцией В. В. Богословского называет четыре группы этих особенностей (см. «Общая психология». М., 1981. С. 230). Обратимся к параметрам индивидуальных особенностей памяти.

Объем памяти указывает на количество единиц информации, которое люди обычно удерживают в памяти. Объем памяти равен «магическому числу Миллера» 7 ± 2 . Его нужно учитывать в обучении.

Точность памяти – это способность без искажения воспроизвести информацию.

Мобилизационная готовность памяти – это умение припомнить нужный в данный момент материал, этому способствуют, например, опорные сигналы В. Ф. Шаталова.

Во многих работах ученых об особенностях человеческой памяти приводятся примеры возможностей памяти, ее индивидуальных особенностей, например, известна феноменальная память Михаила Куни.

Александр Македонский знал по имени несколько десятков тысяч своих солдат, ходят легенды о памяти на лица Наполеона и Суворова. Интересный пример о том, как В.-А. Моцарт с одного прослушивания запомнил и сыграл всю мессу, ноты которой хранились в тайне, приводит в своем исследовании Л. А. Куприянович. Исключительной музыкальной памятью обладали композиторы И. Глазунов и С. Рахманинов. И. Левитан писал по памяти пейзажи.

1.25. Общее понятие о мышлении. Основные особенности мышления

По А. Н. Леонтьеву, мышление долгое время изучалось философией и логикой и не было предметом изучения психологии. К нашему времени сформировались различные точки зрения на мышление.

Марксизм утверждает, что мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний (по А. Н. Леонтьеву). На протяжении почти всего XIX века представления о мышлении развивались под влиянием теории ассоцианизма, не признававшей мышление самостоятельным процессом и сводившей его к сочетанию образов памяти (Г. Спенсер, И. Гербардт, Г. Эббингауз, А. Вундт, И. Тэн). Гештальтпсихологи считали: мышление совершается в замкнутой сфере сознания.

В современной психологии под мышлением понимается психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности человеком в ее существенных связях и отношениях при участии речи. Исходя из этого, следует учитывать три основные особенности мышления: опосредованный характер мышления, его обобщенность и связь с речью. Они отмечены в определениях мышления как психического процесса А. Н. Леонтьева, А. В. Брушлинского и других российских психологов.

Опосредованный характер мышления заключается в том, что мышление отражает не только то, что непосредственно воздействует на человека, но и то, что непосредственного действия не оказывает. То, что не поддается непосредственному познанию, можно познать опосредованным путем. Например, невозможно непосредственно изучить

рельеф, атмосферу планет, на которых человек пока еще не побывал, а опосредствованно это достигается.

Вторая особенность мышления – его обобщенность, т. е. объединение предметов на основе их общих свойств одновременным обозначением их одним словесным знаком (Например, в слове стол обобщены все предметы этого рода, независимо от их размеров, формы, цвета, функций и т. д.: письменный, журнальный, квадратный, круглый). По словам В. И. Ленина, всякое слово уже обобщает.

Третья особенность мышления – его связь с речью. В словесно-логическое мышление всегда входит как составной компонент чувственный образ, любая мысль – это и образ и слово. Человеческое мышление опирается на вторую сигнальную систему, речь.

1.26. Мышление и решение задач

Мышление всегда целенаправленно и произвольно, так как любой акт мышления служит ответом на вопрос, возникающий в сознании.

Мышление – такая целенаправленная интеллектуальная деятельность, которая может быть представлена как решение теоретических или практических задач, но при этом следует отличать проблемную ситуацию и задачу. Проблемная ситуация возникает тогда, когда в ходе деятельности человек столкнулся с чем-то неизвестным. А. В. Петровский приводит в «Общей психологии» следующий пример: лётчик обнаружил что-то «непонятное» с мотором. Когда он выяснит, что именно происходит, в какой части мотора и почему, тогда, после анализа проблемной ситуации, возникает и формулируется задача.

Хотя мышление нельзя сводить к решению задач, лучше всего формировать мышление именно в ходе решения задач, когда человек наталкивается на посильные для него проблемы и формулирует их. В последнее время активно разрабатываются методы обучения, направленные на то, чтобы поставить ученика в положение исследователя. Какие этапы определяют ход решения задачи?

1-й – формулировка вопроса задачи на основе анализа проблемной ситуации;

2-й – поиск возможных путей решения вопроса, выдвижение гипотез;

3-й – собственно решение задачи после отбрасывания гипотез, не соответствующих вопросу.

На этом этапе необходимо получить новую информацию, уточнить вопрос, определить последовательность действия (использовать алгоритм). Может возникнуть и инсайт-решение – внезапное, интуитивное решение.

4-й – этап проверки решения задачи.

В зависимости от доступности содержания задачи решение осуществляется разными способами: наиболее типичен для человека способ проб и ошибок, но развивающие интеллект способы задачи таковы: использование алгоритма, трансформация условий задачи, эвристические способы решения задачи (например, брейн-ринг, метод мозговой атаки).

В решении задач желательно использовать такие свойства ума, как самостоятельность, критичность, оригинальность, гибкость, логичность, глубину.

1.27. Операции мышления

Традиционно выделяются следующие операции или процессы мышления: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация.

Анализ – мысленное расчленение целого на составляющие его части, обнаружение существенных признаков, отдельных сторон предмета или явления. Анализировать можно теоретически и практически. Генетически теоретический анализ появляется позже практического, ведь если бы, допустим, не было практических знаний о составе какого-либо предмета, мы (до опыта) не могли бы расчленить его теоретически. Например, когда мы съедем яблоко и рассмотрим, из чего оно состоит, теоретически можем разложить его на отдельные части: кожуру, мякоть, семечки.

Синтез – объединение частей в целое на основе установленных между ними связей. Анализ и синтез протекают одновременно, взаимодействуют.

Сравнение – установление сходства и различия между предметами. Любое качество или количество выявляется через сравнение.

Абстрагирование – выделение одних признаков и отвлечение от других.

Обобщение – объединение предметов или явлений по их существенным признакам и свойствам.

Классификация – это разделение и последующее объединение объектов по каким-либо основаниям.

Систематизация – разделение и последующее объединение, но не отдельных предметов, как при классификации, а их групп или классов.

Каждая из этих операций выполняет определенную функцию в процессе познания и находится во взаимодействии с другими операциями.

1.28. Формы мышления

Мышление протекает в трех формах: понятие, суждение и умозаключение.

Понятие – форма мышления, которая отображает единичное и особенное, являющееся одновременно и всеобщим.

Понятие – это форма мышления, в которой отражаются общие и существенные свойства предметов и явлений.

Например, мы говорим «яблоня», имеем в виду ствол, ветви, плоды именно яблоневого дерева, хотя ему присущи и характеристики любого дерева вообще. Такая форма мышления называется понятием.

Понятие выражается словом.

Виды понятий: житейские (отображают случайные несущественные свойства предметов) и научные.

Понятия могут быть конкретными и абстрактными. Наиболее абстрактные понятия называют категориями.

В суждении человек всегда утверждает или отрицает наличие определенной связи между называемыми предметами или их состояниями. Суждение – это утверждение или отрицание чего-либо о чем-либо. Суждение выражается в предложении. Суждение может быть общим (Все металлы электропроводны), частным (Некоторые ученые говорят на испанском языке), единичным (А. С. Пушкин – великий русский поэт). Суждение может быть истинным или ложным.

Умозаключение – это такая связь между мыслями, в результате которой из двух или нескольких суждений выводится новое суждение. Иначе говоря, умозаключение – это вывод из нескольких суждений. Умозаключения делятся на индуктивные и дедуктивные.

Индуктивное – это умозаключение от частных случаев к общему положению, выводу, суждению.

Дедуктивное – умозаключение от общего положения к частному случаю. Вспомним знаменитого Шерлока Холмса, неизменно приходящего в своих расследованиях к верному выводу на основе дедуктивных умозаключений.

Один из наиболее распространенных видов дедуктивного умозаключения – силлогизм. М. Вертгеймер в книге «Продуктивное мышление» дает такой пример силлогизма:

$$\begin{array}{ccc} \text{Все люди смертны.} & & \\ \hline \text{Сократ} & - & \text{человек.} \\ \hline \text{Сократ смертен} & & \end{array}$$

1.29. Виды мышления

Если исходить из того, какое место в мыслительном процессе отводится слову, образу и действию, то следует принимать следующую классификацию видов мышления: наглядно-действенное (практически-действенное, сенсомоторное), наглядно-образное, отвлеченное (словесно-логическое, или абстрактное).

М. В. Гамезо и И. А. Домашенко предлагают в «Атласе по психологии» выделение видов мышления по разным основаниям:

по форме: наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое;

по характеру решаемых задач: теоретическое и практическое;

по степени развернутости: дискурсивное (т. е. основанное на предшествующем суждении) и интуитивное;

по степени новизны и оригинальности: репродуктивное (воспроизводящее – мышление на основе образов и представлений, почерпнутых из каких-либо источников) и продуктивное (творческое – на основе творческого воображения);

конвергентное (логическое, последовательное, линейное) и дивергентное (творческое, разноплановое – быстрота, гибкость, оригинальность, точность – по Гилфорду).

Остановимся на видах мышления по форме.

Первый вид мышления – практически-действенное (наглядно-действенное) – характеризуется тем, что мыслительная задача решается непосредственно в процессе деятельности. Это наиболее ранний – исторически и онтогенетически – вид мышления. Определяя мышление ребенка, решающего задачи, непосредственно манипулирующего предметом, И. М. Сеченов назвал этот период «стадией предметного мышления». Ребенок решает мыслительную задачу, непосредственно манипулируя предметом, например разбирая игрушку.

Сегодня с помощью практически-действенного мышления решаются сложнейшие технические задачи, например, определяются оптимальные формы кораблей, автомобилей, самолетов.

Второй вид мышления – наглядно-образное. Возникает у дошкольников примерно от 4 до 7 лет. Дети мыслят наглядными образами, еще не владея понятиями. Детский психолог Жан Пиаже экспериментально доказал, что такое мышление детей подчинено восприятию. Наглядно-образное мышление характеризуется тем, что содержание мыслительной задачи основано на образном материале: человек обобщает, сравнивает в ходе этого мышления предметы и явления, их образы. Здесь содержание мыслительной задачи основано на образном материале. Человек стремится обобщить, сравнить различные образы предметов, явлений, событий.

Многим, наверное, приходилось слышать «Блоху» Мусоргского в исполнении Е. Нестеренко, народного артиста СССР, солиста Большого театра. Какой незабываемый, яркий образ создали композитор Мусоргский и певец Нестеренко! В учебнике психологии под редакцией В. В. Богословского приводится пример литературного и музыкального образов ленинградской блокады, созданных в романе А. Чаковского «Блокада», стихах Ольги Берггольц и седьмой симфонии Д. Д. Шостаковича. В этих образах проявилось своеобразие, индивидуальность их творцов.

Третий вид мышления – словесно-логическое (абстрактно-логический) мышление. При преобладании такого вида мышления задачи решаются в вербальной форме. Этот вид мышления характерен для людей, занимающихся техническим творчеством, философов, логиков. На основе практического и наглядного мышления в подростковом возрасте активно развивается абстрактное (словесно-логическое) мышление.

Все виды мышления взаимосвязаны. Например, при решении задач словесные рассуждения опираются на яркие образы.

1.30. Способы активизации мышления

Для творческой работы необходимо обладать способностью самостоятельно и критично мыслить, проникать в сущность явлений. Обратимся к вопросу о том, как можно активизировать и развивать мышление.

Важна самоорганизация, осознание приемов и правил умственной деятельности. В частности, при решении задач необходимо уметь:

- 1) управлять этапами;
- 2) регулировать ассоциации;
- 3) включать образные компоненты (например, В. Н. Пушкин в статье «Эвристическая деятельность человека» пишет о так называемых систематических (алгоритм) и эвристических (за счет догадки) планах решения мыслительных задач).

Стимулировать мышление может и создание определенной мотивации (причем ведущий мотив может быть самым разным: от жизненной необходимости до интеллектуального удовольствия). В «Элементах практической психологии» Р. М. Грановской по этому поводу приводится интересный пример из жизни ученых. Резерфорд высоко ценил в учениках самостоятельность мышления, инициативу и делал все для того, чтобы выявить у человека его индивидуальность. Однажды Резерфорду сказали, что один из его учеников работает над безнадежной задачей и напрасно тратит время и деньги на приборы. Резерфорд знал это, но дал возможность своему ученику понять, эта проблема его собственная, и если работа у него не выйдет, то она научит его самостоятельно мыслить и приведет к другой задаче, которая будет уже иметь решение. Именно такое отношение к ученикам способствовало тому, что Резерфорд создал мощную научную школу.

Существуют специальные приемы стимулирования мыслительной деятельности путем решения различного рода задач. Так, для развития способности к абстрактному мышлению, отвлечения главного от второстепенного, используют задачи с избыточными данными, уводящими от правильного ответа.

Следующий способ активизации мышления - подсказка - сообщение очередного хода решения, дополнительных данных, аналогий. Учителю рекомендуется не подсказывать, когда ответ почти найден учеником, иначе может возникнуть «эффект записывания», когда ученик умолкает. С. И. Самыгин и Л. Д. Столяренко называют такие способы активизации мышления, как «мозговой шторм» (автор брейнсторминга – А. Осборн), синектика (У. Гордон), метод фокальных объектов и другие (см. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов-н/Д., 2000. С. 101.)

Используют также и специальные тесты, направленные на развитие мышления и памяти, их можно найти в специальной литературе.

1.31. Понятие о воображении

Воображение – это психический процесс создания новых образов на основе прошлых восприятий и представлений.

Действия животных при видимой разумности шаблонны, инстинктивны. Инстинкт устойчив, неизменен. Человеческий же опыт постоянно меняется, совершенствуется.

Воображение связано со всеми процессами, протекающими в организме, с самочувствием человека. Некоторые психологи-идеалисты считают воображение вредным свойством, а другие извращают суть воображения, неправильно объясняя его корни. Например, французский психиатр и психолог Дюбуа считал воображение вредным свойством, ведущим к помешательству. Психолог Ч. Ломброзо в книге «Гений и помешательство» доказывает, что воображение получает наивысший расцвет в момент сумасшествия. т. е., по мнению этих ученых, воображение – один из источников душевного расстройства.

Некоторые ученые пытаются доказать, что воображение можно искусственно вызвать, стимулировать наркотиками. Сторонники этой концепции тенденциозно выбирают «темные пятна» биографий великих людей, прибегавших к наркотикам. Чаще всего они упоминают Э. По, Ги де Мопассана, Ш. Бодлера.

Главное назначение воображения как психического процесса – в том, что оно позволяет представлять результат труда до его начала, и не только его конечный результат, но и промежуточные продукты, детали. Часто одна и та же задача может решаться и с помощью воображения, и с помощью мышления. Психологи считают, что необходимость действовать в среде с неполной информацией и вызвала возникновение у человека воображения.

Образы фантазии – результат работы человеческого мозга. Воображение – функция коры больших полушарий. В процессе воображения образовавшиеся в ходе жизни человека системы связей как бы распадаются (диссоциируются) и объединяются в новые системы. Объединение это является результатом возникновения в коре головного

мозга сильного очага возбуждения, вызванного потребностью или каким-либо впечатлением. Возникает новизна образов воображения по сравнению с уже известными образами памяти.

Исследования последних лет показывают сложность структуры воображения, вызывают предположения, что физиологические механизмы воображения расположены не только в коре больших полушарий, но и в глубоких отделах мозга – гипоталамо-лимбической системе. Образование новых ассоциаций из имеющихся в памяти представлений и есть физиологическая основа воображения.

1.32. Способы создания образов воображения

Существуют следующие наиболее известные способы создания образов воображения:

синтезирование – объединение двух (и более) образов в один или два (в новую комбинацию);

агглютинация – разновидность синтеза – объединение частей образов в один: козлообразный мужчина – черт, женщина-рыба – русалка, части трактора, косилки и веялки объединяются в тракторе;

акцентуирование – прием, когда в реальном образе либо сильно преуменьшены, либо сильно преувеличены какие-либо детали, т. е. делается акцент, заостряются, подчеркиваются какие-либо отдельные признаки (карикатура – в живописи, лилипуты – в литературе);

гиперболизация характеризуется увеличением или уменьшением предмета, а также изменением отдельных частей (великаны, мальчик-с-пальчик);

аналогия – прием, когда строится образ, в чем-то похожий на реально существующую вещь, живой организм, действие (локатор – аналогия с органами ориентации летучей мыши);

типизация – наиболее сложный прием творческого воображения – это выявление много раз повторяющегося, наиболее распространенного, типичного в явлении (характерен для литературы, искусства).

1.33. Виды воображения

Образы воображения различаются между собой по степени яркости и по соотношению образов с действительностью.

Воображение бывает активным и пассивным.

Активное, в свою очередь, делится на воссоздающее и творческое, а пассивное – на преднамеренное и непреднамеренное.

Воссоздающее воображение имеет в своей основе создание образов, соответствующих описанию (при чтении художественной литературы, географических карт, исторических описаний).

Творческое воображение предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности.

Пассивное воображение – создание образов, которые не воплощаются в жизнь, не осуществляются. Примером непреднамеренного пассивного воображения могут служить сновидения. Во сне есть элемент предсказания, характер сновидений зависит от впечатлений, не контролируется сознанием человека. Поэтому возникающие образы называют пассивными. Самое длительное сновидение длится три минуты.

Примером преднамеренного пассивного воображения могут служить грезы. Это образы фантазии, преднамеренно вызванные, но не связанные с волей, направленной на воплощение их в жизнь. Человек предается грезам в момент отдыха, благодушия. Грезы не контролируются полностью.

Особая форма воображения – мечта. Человек без мечты и без воли – одно и то же. Мечта – это возможное и желаемое, представляемое в воображении. Главная особенность мечты – то, что она направлена на будущую деятельность, т. е. мечта – это воображение, направленное на желаемое будущее. Причем следует различать несколько подтипов данного вида воображения. Чаще всего человек строит планы в отношении будущего и в своей мечте определяет пути достижения задуманного. В этом случае мечта является активным, произвольным, сознательным процессом.

Мечтательность (вспомним гоголевского Манилова) и грезы принято считать отрицательными качествами.

1.34. Понятие о чувствах

Человек не только познает окружающий мир, но так или иначе относится к нему: одни явления его радуют, другие – печалят, третьи – восхищают, четвертые – возмущают. Радость, грусть, восторг, отчаяние – различные виды чувств.

Чувства – это переживаемые в различной форме отношения человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает или делает.

Чувства неразрывно связаны с потребностями, они – показатель того, как удовлетворяются потребности.

Эмоции и чувства развились в ходе эволюции. «Ранние» виды чувств – положительные (приятные) и отрицательные (неприятные), кроме них существуют и так называемые амбивалентные чувства (примером могут служить чувства спортсмена, друг которого победил в соревновании, он рад победе друга и сожалеет о собственном поражении).

Различные формы переживания чувств (эмоции, аффекты, стрессы, страсть, настроение и др.) образуют эмоциональную сферу личности.

Эмоции имеют несколько функций: регулятивную, сигнальную, приспособительную. Эмоциональная сторона жизни человека отлична от животных: чувства и эмоции человека не существуют вне познания и деятельности.

Существуют различия между эмоциями и чувствами. Так, эмоция – это конкретная форма, в которой протекает чувство; более сложные явления любовь, долг, патриотизм – могут выражаться в радости, тревоге, гневе и т. д. Далее, эмоции относительно кратковременны, а чувства – длительнее и характеризуют личность. Эмоции более древние психические явления, чем чувства, есть они и у животных, а чувства формировались у человека на основе эмоций.

В середине 30-х годов прошлого века было обращено внимание на зависимость чувств и позы человека (в момент личной трагедии человек ходит не так, как в радости). Предполагали, что, заняв определенную позу, можно вызвать соответствующее чувство. Этот факт был

теоретически представлен в периферической теории эмоций американского ученого Джеймса и датского психолога Ланге. У. Джеймс считал, что мы опечалены, потому что плачем, боимся, потому что дрожим, т. е. он доказывает первичность физиологических изменений организма по отношению к эмоциям. Ланге также считал, что эмоциональные переживания есть ощущения изменений, происходящих в теле животных или человека. И хотя, как считают современные психологи (П. К. Анохин, например), причина и следствие поменялись местами в этой теории, теория Джеймса-Ланге просуществовала полвека. Еще Л. С. Выготский, выступая против положений этой теории, считал, что нельзя классифицировать эмоции по телесным проявлениям (слезы могут появиться и от радости, и от грусти, и от ненависти); при жаре или переохлаждении имеются все телесные проявления эмоций, но сами эмоции отсутствуют.

Таким образом, вопросы, связанные с эмоциональной сферой личности, продолжают оставаться значимыми в исследованиях психологов.

1.35. Физиологические основы чувств

Физиологические процессы, характерные для переживания чувств, связаны с условными и безусловными рефлексам. Условные рефлекс закрепляются в коре больших полушарий, безусловные осуществляются через подкорку – к вегетативной нервной системе. Значит, переживание чувств – результат совместной «работы» коры и подкорковых центров.

Физиологическая картина возникновения чувств такова: человек видит объект и реагирует на него. Первая реакция – оценочная (положительная или отрицательная), в ней участвует кора головного мозга. Если «оценка» отрицательная, то информация идет в подкорковую часть, которая посылает сигнал вегетативной нервной системе об отрицательном явлении, изменяется работа печени, сердца, легких. Органы как бы принимают сигнал «принять оборону» или «обратиться в

бегство». Кроме того, отрицательные чувства вызывают химическое изменение крови и подавляюще влияют на организм.

Если же объект «положительный», то из надпочечников в кровь посылается адреналин, возникает хорошее расположение духа.

Важные данные были получены при изучении функциональной асимметрии мозга: левое полушарие связано с возникновением положительных эмоций, а правое – отрицательных.

Итак, физиологической основой чувств является взаимосвязанная работа коры, подкорки и вегетативной нервной системы.

1.36. Формы переживания чувств

Прежде всего, следует сказать об астенических чувствах – переживаниях, снижающих активность личности, и стенических чувствах – переживаниях, повышающих жизненный тонус, активность личности (примеры: «ноги подкашиваются» – человек готов «горы свернуть»).

Существуют следующие формы переживания чувств.

Эмоции (в узком смысле) – душевное волнение, душевное движение – это непосредственное, временное переживание какого-либо более постоянного чувства. Это может быть состояние наслаждения, восхищения, возмущения, страха. К. Изард называет такие эмоциональные состояния: интерес, радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд и др.

Настроение – наиболее длительное, слабо выраженное эмоциональное состояние человека, которое окрашивает все поведение человека в определенный тон: минорный или мажорный. По длительности настроение сохраняется от часа до недели, иногда – месяц. Всегда можно найти причину хорошего или плохого настроения, даже регулировать его, создавать искусственно.

Аффект – бурно протекающее кратковременное состояние человека, которое снижает контроль сознания над поступком. Примеры аффекта – ярость, ужас, восторг, ревность.

Страсть – наиболее устойчивое, длительное, сильное состояние, которое покоряет всего человека. Страсть может быть положительной

(к чтению, работе) и отрицательной (к азартным играм, алкоголю). Страсть возникает и отмирает очень медленно. Физиолог В. М. Бехтерев отмечал, что психология зарождения страсти равна психологии завершения.

Стресс – особая форма переживания, близкая по психологическим характеристикам аффекту, а по длительности – настроению. Стресс возникает в ситуациях обиды, опасности, стыда, угрозы. Состояние стресса характеризуется или беспорядочной активностью, или бездеятельностью, пассивностью там, где необходимо действовать.

Фрустрация – эмоциональное состояние, связанное с неудовлетворением жизненно важных потребностей (в общении, признании), ощущение «непреодолимости» препятствия.

Чувства (в узком смысле) – отражают отношение человека к объекту его устойчивых потребностей, которое закреплено в направленности его личности. По С. Л. Рубинштейну, чувства – субъективная форма существования потребностей.

1.37. Виды чувств. Высшие чувства

Единой общепринятой классификации видов чувств в психологии не существует. Принято выделять следующие виды чувств: нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Нравственные чувства делятся на моральные (любовь, сострадание, гуманность, преданность и т. д.) и аморальные (жадность, эгоизм, жестокость, надменность, злорадство и др.). Нравственные чувства наступают от осознания человеком соответствия или несоответствия своего поведения принятым в обществе нормам.

Эстетические чувства возникают в процессе восприятия и создания прекрасного. Соотношение между прекрасным и безобразным – критерий истинности эстетических чувств. Эстетические чувства имеют общественно-исторический характер, идеалы прекрасного менялись во времени. Специфическим эстетическим чувством признают чувство юмора – умение, способность подмечать в явлениях комические стороны.

Интеллектуальные чувства возникают от успеха или неуспеха в умственной деятельности. Следует отметить, что ситуация, вызывающая проявление интеллектуальных чувств у разных людей – разная. При отсутствии нормы в переживании положительных или отрицательных интеллектуальных чувств возникают вредные психологические комплексы. Уверовав в особенности своей судьбы, человек утрачивает критичность мысли и соответственно – недооценивает окружающих. Возникает «комплекс неудачника». Другая крайность – ярлык «тупицы», ведущий к комплексу неполноценности. Следовательно, интеллектуальные чувства необходимо постоянно стимулировать. А. Эйнштейн писал, что самая прекрасная и глубокая эмоция, какую мы можем испытать, – это ощущение тайны; в ней – источник всякого подлинного знания.

Все эти чувства принято называть высшими.

1.38. Понятие о воле

В структуре деятельности есть преднамеренные и непреднамеренные действия. Те действия, которые предусматривают цель и выбор средств для ее достижения, называются преднамеренными. Особый, высший вид преднамеренных действий – это волевые действия, которые, кроме других признаков, обязательно включают преодоление трудностей. Волевое действие может быть простым и сложным, состоящим из простых. Сложные волевые действия входят в волевую деятельность человека, в которой и проявляются волевые качества личности, ее воля.

Воля – это форма активности личности, определяемая целью. Это сознательная организация, саморегуляция поведения и деятельности. Волей можно назвать саморегуляцию, направленную на преодоление трудностей для достижения цели. В последние десятилетия появилось много исследований воли и саморегуляции. Из отечественных психологов следует назвать таких ученых, как Е. А. Климова, В. А. Иванникова и др.

1.39. Структура волевого акта

Мотивация волевого поступка проявляется в трех видах:

1. В мотиве как побуждению к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей индивида. Такая мотивация объясняет, почему и какие потребности побуждают к действию.

2. В мотивации, которая объясняет, на что направлена активность, ради чего выбрано такое поведение.

3. В мотиве, который может стать средством регуляции поведения.

О звеньях волевого акта можно судить по следующим стадиям. Потребность превращается в мотив. Мотивы волевого действия осознаются человеком, но в зависимости от осознания потребности различают влечения (недостаточно осознанная потребность) и желания (осознанная потребность). Если одно желание противопоставляется другому, возникает конфликт между, например, чувствами долга и привязанности, т. е. возникает борьба мотивов, и в результате ее принимается какое-то решение. Решение принято, но оно может быть претворено в жизнь сразу или отсрочено. При отсрочке возникает намерение, которое может быть реализовано или не быть доведенным до конца. Последний момент волевого действия – это его исполнение, именно на этом этапе решение и переходит в действие.

Исполнение волевого действия в каком-либо поступке обнаруживает наличие или отсутствие воли у человека. Анализируя поступки, можно прийти к выводам о мотивах, которые ими движут, а зная мотивы, можно прогнозировать поступки.

По С. Л. Рубинштейну, в сложном волевом действии можно выделить четыре основные фазы или стадии:

1. Возникновение побуждения и постановка цели.
2. Обсуждение и борьба мотивов.
3. Решение.
4. Исполнение.

1.40. Волевые качества и их формирование

Воля человека направлена на сознательную организацию деятельности по преодолению трудностей, это власть над самим собой. Есть два полюса проявлений индивидуальных особенностей воли. Это ее сила и ее слабость.

Слабоволие в крайних проявлениях – результат патологии, когда из-за поражения мозговых структур человек не может самостоятельно принимать волевые решения и действовать осознанно и целенаправленно. В обыденной жизни слабоволие – результат неправильного воспитания. Самое типичное его проявление – лень как стремление к отказу преодолевать трудности, препятствия, устойчивое нежелание совершать усилие над собой.

Проявление силы воли как индивидуального качества личности характеризуется целым рядом следующих свойств: настойчивостью, решительностью, самостоятельностью, ответственностью и самообладанием.

Скоропалительные решения – это не проявления решительности, а желание избавиться от внутреннего напряжения сил. Оттягивание принятия и исполнения решения говорит о неразвитости воли у человека. Одномоментные волевые поступки волю не воспитывают: проблема самовоспитания состоит в каждодневном систематическом преодолении трудностей.

Существуют определенные приемы самовоспитания. Они таковы:

1. Надо выработать привычку (при многократном повторении) преодолевать сначала незначительные трудности, а затем значительные, ставить перед собой цели и пытаться их достичь.

2. Чем значительнее цель, чем выше волевые мотивы, тем большие трудности человек способен преодолеть.

3. Принятое решение должно быть исполнено.

4. Для воспитания воли важно видеть этапы достижения цели, самому намечать режим работы для ее достижения, ведь волевой человек – хозяин своего времени.

1.41. Общее понятие о темпераменте

А. В. Петровский определяет темперамент индивидуально своеобразную, природно обусловленную совокупность динамических проявлений психики.

История представлений о темпераменте восходит к древнегреческому врачу Гиппократу (V век до н.э.), который считал, что состояние организма зависит от количества соотношения соков и жидкостей в организме. Римские врачи называли это понятие темпераментом, т. е. «надлежащим соотношением частей». Развернутую классификацию типов темперамента из 13 типов дал римский врач Гален, позже их число свели к четырем: сангвиническому (преобладает кровь); флегматическому (лимфа), холерическому (желчь) и меланхолическому (черная желчь). Со временем менялись представления о темпераменте. Немецкий психиатр Э. Кречмер в 20-е годы XX века доказал, что психический склад индивида соответствует его телосложению, так называемой телесной конституции. Американский ученый У. Шелдон в 40-е годы XX века ставил в прямую связь индивидуально-типологические черты и телесные особенности.

Представление о конкретном темпераменте конкретного человека складывается на основании характерных для него особенностей. Так, сангвиник – это человек, психически активный, быстро отзывающийся на окружающие его события, стремящийся к быстрой смене впечатлений, легко переживающий неудачи, живой, подвижный, с выразительной мимикой и движениями. Флегматик – это человек невозмутимого спокойствия, устойчивого настроения, постоянства и глубины чувств, с равномерностью действий, речи, слабым внешним выражением эмоциональных состояний. Холерик – очень энергичный человек, отдаётся делу со страстью. Быстрый и порывистый, склонен к бурным эмоциональным вспышкам, резкой смене настроения, стремительным движениям. Меланхолик – человек впечатлительный, с глубокими переживаниями, легкоранимый, слабо реагирующий на окружающее, со сдержанными движениями и приглушенной речью. Эти типы темперамента – основные, но нет человека, которого можно было бы отнести только к одному из названных типов темперамента.

1.42. Темперамент и типы высшей нервной деятельности

Темперамент связан с типом внешней нервной деятельности (ВНД). В основе индивидуальных различий лежат такие физиологические свойства, как сила возбуждения, сила торможения, их подвижность, их уравновешенность. Различные сочетания этих свойств и составляют тип ВНД.

И. П. Павлов создал классификацию основных типов ВНД в зависимости от параметров нервных процессов:

1. Сильный, уравновешенный быстрый (живой).
2. Сильный уравновешенный медленный (спокойный).
3. Сильный неуравновешенный (безудержный),
4. Слабый.

Тип ВНД наследственно обусловлен, но может меняться под влиянием окружающих условий. Например, известно, что тренировкой можно укрепить тормозные процессы, что существуют возрастные изменения нервных процессов. Связь между типом ВНД и типом темперамента соответственно следующая: первому типу ВНД соответствует сангвинический темперамент, второму – флегматический, третьему – холерический, четвертому – меланхолический.

Б. М. Теплов и В. Д. Небылицын открыли такие свойства нервной системы, как динамичность (скорость образования временных связей в коре мозга), лабильность (от этого свойства зависит скорость возникновения и прекращения нервного процесса), подвижность (т. е. быстрота смены процессов).

В. С. Мерлин исследовал свойства нервной системы, влияющие на разные стороны темперамента и уточнил, что каждая из динамических черт активности, эмоциональности, моторики зависит от типа нервной системы в целом.

Существуют подвижные и инертные типы деятельности. Так, в некоторых их видах от темперамента зависит ход и результат деятельности. То же самое обнаруживается и в разных профессиональных видах деятельности: например, летчик-испытатель, диспетчер, актер – это профессии, требующие разных типов нервной системы. В. С. Мерлин и Е. А. Климов показали, что индивидуальный стиль деятельности вырабатывается на основе темперамента и его свойств с детства, в ходе обучения и воспитания.

1.43. Понятие о характере. Типы характеров

Под характером следует понимать не любые индивидуально-психологические особенности человека, а только совокупность наиболее выраженных и относительно-устойчивых черт личности, типичных для данного человека и систематически проявляющихся в его действиях и поступках. Нет двух людей, у которых были бы совершенно одинаковые характеры.

Характер (от греческого «печать, чеканка») – совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения.

Характер взаимосвязан с темпераментом. Темперамент – врожденная биологическая основа характера (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев). Характер – сплав врожденных свойств ВНД с приобретенными в течение жизни индивидуальными чертами. В зависимости от типа темперамента одни черты приобретаются легче, другие труднее.

Характер не только испытывает влияние темперамента, но и оказывает воздействие на свойства темперамента:

- под влиянием характера человек направленно учится регулировать проявления отдельных свойств темперамента – в течение длительного времени работы над этими свойствами они могут частично измениться;

- маскирует свойства темперамента – динамика поведения в некоторых типичных ситуациях начинает зависеть не от темперамента, а от мотивов и отношений личности.

Черты характера – те или иные особенности личности человека, которые систематически проявляются в различных видах его деятельности и по которым можно судить о его возможных поступках в определенных условиях.

1.44. Структура характера

В структуре характера выделяют две группы черт:

1-я – черты, выражающие направленности личности (устойчивые потребности, установки, склонности, идеалы, цели) и систему отношений к окружающей действительности;

2-я – интеллектуальные, волевые, эмоциональные черты характера.

Черты характера можно классифицировать по другим признакам:

1. Моральные (правила и нормы поведения в обществе. Формы проявления: убеждения, желания, мировоззрения, идеалы, интересы, влечения. Устойчивые и неустойчивые).

2. Отношение к другим людям (гуманизм, чуткость, доброжелательность, трусость, злорадство).

3. Отношение к самому себе (чувство собственного достоинства, скромность, гордость, самоуничижение, эгоизм, зазнайство).

4. Волевые.

5. Отношение к труду (трудолюбие, творчество, лень).

6. Отношение к излишествам.

7. Отношение к общественным и личным ценностям (аккуратность, бережливость, расточительность, неряшливость).

Существуют следующие типы характеров:

1. Импульсивно-эмоциональный. Когда все проявления на эмоциях (это характерно для дошкольников).

2. Подражательно-стереотипный, это когда развито наглядно-образное мышление (характерно для младшего школьного возраста).

3. Рассудочно-интеллектуальный. Когда появляется чувство взрослости, стремление к самостоятельности (характерно для подростков).

4. Нравственно-волевой. Когда идет формирование мировоззрения (характерно для юношеского возраста).

5. Социально-практический (характерно для взрослого человека).

6. Антиобщественный тип (характер для преступников, неформальных групп).

Черты характера взаимосвязаны и относительно устойчивы, что дает возможность прогнозировать поведение человека.

Теоретические и экспериментальные подходы к исследованию характера, представленные А. Г. Маклаковым (все типологии человеческих характеров исходят из ряда общих идей):

- характер человека формируется в онтогенезе относительно рано и на протяжении остальной жизни проявляет себя как более или менее устойчивое личностное образование;
- сочетание личностных черт, которые входят в характер человека не является случайным;
- большая часть людей в соответствии со своими основными чертами характера может быть разделена на типовые группы.

Не научные методы создания типологий характера – это объяснение поступков и характера человека датой рождения (гороскоп); характеристика характера по имени; физиогномика – учение о связи между внешним обликом человека и принадлежностью к определенному типу личности; хиромантия. Кречмер предпринимал попытки объяснить поведение человека, связав его с типом телосложения (астеник, атлетик, пикник).

Понятие акцентуаций характера было введено немецким ученым К. Леонгардом.

Акцентуации – преувеличенное развитие отдельных свойств характера в ущерб другим, в результате чего ухудшается взаимодействие с окружающими людьми. Выраженность акцентуаций может быть различной.

К. Леонгард выделяет 10 типов акцентуаций. По мнению К. Леонгарда, акцентуации личности прежде всего проявляются в общении с другими людьми, поэтому, оценивая стили общения, можно выделить определенные типы акцентуаций: гипертимный, педантичный, эмотивный, экзальтированный, застревающий и др. Позднее классификацию характеров на основе описания акцентуаций предложил А. Е. Личко (у подростков). Э. Фромм дал социальную типологию характеров. Классификация характеров К. Юнга включала экстравертированный тип и интровертированный тип.

1.45. Понятие о способностях

Способности – это такие психические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, умений и навыков не сводятся.

Способности обнаруживаются только в деятельности, которая без них не может быть осуществлена. Значит, это индивидуальная особенность личности, которая становится условием успешной деятельности и которая обнаруживает различия в динамике овладения знаниями, умениями, навыками, необходимыми для данного вида деятельности. Если совокупность качеств личности отвечает требованиям деятельности, то говорят о наличии способностей к данному виду деятельности у конкретного человека.

Итак, способности – это те качества, которые отличают одного человека от другого; они имеют качественную и количественную характеристики. Качественная характеристика характеризует способности как комплекс психических свойств человека, нужных ему для успеха в деятельности. У каждого из нас есть возможности компенсации одних свойств другими: компенсаторные возможности способностей выявлены у людей без слуха и зрения. Качественная характеристика способностей (ими занимались психологи Б. М. Теплов, О. И. Скороходова, И. А. Соколянский) позволяет ответить на вопрос, в какой сфере деятельности человек будет успешным, а количественная сторона способностей позволяет выяснить, в какой мере они развиты у человека, с помощью измерений способностей. Ими в разное время занимались Кеттелл, Спирмен, Пирсон и другие психологи, разрабатывавшие варианты количественной обработки данных с помощью методов математической статистики. Существуют специальные тесты измерений, например умственной одаренности, творческих способностей, которые используются в психодиагностике.

1.46. Общие и специальные способности.

Формирование способностей

Существуют общие способности, использующиеся в разных видах деятельности, и специальные способности, использующиеся в конкретных видах деятельности. Понятно, что структура способностей, относящихся к конкретным видам деятельности, будет различной. Некоторые люди обладают некими общими качествами, которые отвечают требованиям не одного, а многих видов деятельности. Тогда как другие люди обладают специальными качествами, отвечающими более узкому кругу требований конкретной деятельности. В структуре способностей людей, обладающих разносторонними качествами, могут быть ярко выраженными способности к широкому спектру деятельности, занятий, специальностей. Еще И. П. Павлов разделял людей по относительному преобладанию у них сигналов первой и второй сигнальных систем на три типа: художественный, мыслительный и средний. Но это не означало, что данный человек фатально предназначен исключительно к конкретному виду деятельности, т. е. представители художественного типа не обязательно не интеллектуальны, они могут совмещать художественное воображение и высокий интеллект. Принято считать, что двигательные, например, способности к танцу в дошкольном возрасте есть у многих детей, хотя музыкальные способности, как и математические, проявляются далеко не у всех. Высшую ступень развития способностей называют талантом. Это сочетание способностей, дающее человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально выполнять какую-либо сложную трудовую деятельность. Так считают современные отечественные психологи.

Хотя развитие способностей зависит от природных предпосылок, задатков, которые далеко не одинаковы у разных людей, следует считать, что способности – не столько дар природы, сколько результат, продукт человеческой истории. Несомненно и то, что они проявляются в ходе деятельности.

Есть основания считать, что решающим фактором формирования и того, будет ли обнаружена способность, является методика обучения. Можно предположить, что такие особые «высшие способности», как поэтические, музыкальные, артистические, конструкторские, организаторские, педагогические и другие ожидает судьба обычных способностей к грамматике, математике, потому что в последние десятилетия разрабатываются оригинальные методики обучения и ведутся многочисленные экспериментальные исследования в этом направлении.

Существенно важным фактором развития и формирования способностей следует считать и устойчивые специальные интересы людей к определенным областям деятельности. Именно возникновение интереса к трудовой или учебной деятельности связано с пробуждением способностей и служит отправной точкой их развития. И.-В. Гёте считал, что наши желания – это предчувствия скрытых в нас способностей, предвестники того, что мы в состоянии будем совершить.

Глава 2. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

2.1. Предмет и задачи возрастной психологии

Возрастная психология (ВП) – одна из наиболее качественно изученных отраслей науки.

Возрастная психология изучает особенности психического развития в онтогенезе.

Предмет исследования ВП:

1. Возрастная динамика.
2. Закономерности и ведущие факторы развития психических процессов и свойств личности на возрастных этапах жизни.

Возрастная психология связана с рядом отраслей психологии. Ее связь с общей психологией заключается в том, что в психологии личности, например, изучается мотивация, самосознание, ценностные ориентации и другое; а ВП отвечает на вопрос, когда эти образования появляются у личности, каковы их особенности в каждом из возрастов человека.

Связь возрастной психологии с социальной психологией проявляется в том, что социальная психология дает возможность изучить становление ребенка в зависимости от групп, в какие он входит (детский сад, класс, семья, уличная компания и т. д.). Связь с педагогической психологией заключается в том, что педагогическая психология изучает целенаправленное обучение и воспитание ребенка взрослыми.

Кроме возрастных закономерностей развития у каждого есть индивидуальные особенности, их изучает дифференциальная психология: дети одного возраста могут обладать разным уровнем развития параметров психики.

Возрастная психология характеризует разные возрастные периоды, т. е. циклы развития, оперируя такими понятиями, как возраст,

детство (психологический возраст может не совпадать с хронологическим). Каждый возраст как цикл развития специфичен и по структуре и по динамике. Возрастной период всегда имеет границы, причем, эти границы возраста могут сдвигаться (в зависимости от эпохи, конкретной ситуации и других причин). Особенно «плавают» границы подросткового возраста.

Начальный период развития человека образует детство – историческое явление, содержание и продолжительность которого в филогенезе разная: в первобытном обществе детство – самое короткое, в средние века – больше, а у современного ребенка оно растянулось во времени и наполнилось сложным содержанием, разными видами деятельности. Специфика детства определяется социально-экономическим и культурным уровнем развития общества, в котором живет ребенок.

Традиционно детством считается период от рождения до 7 лет. Возрастные периоды отличают сравнительно медленные качественные и количественные изменения при переходе от возраста к возрасту. Эти изменения зависят от следующих факторов: биологического созревания и физиологического состояния организма, места ребенка в системе отношений его с другими людьми и достигнутого к каждому из возрастов уровня интеллекта и личностного развития.

Р. С. Немов назвал изменения, связанные с этими факторами, эволюционными (сравнительно медленные в отличие от революционных, более глубоких и быстрых).

А изменения под влиянием ситуаций он назвал ситуационными (такие изменения могут происходить, например, в специально организованных условиях обучения).

Первые два вида устойчивы и меняют человека как личность, не требуя систематического подкрепления, а последние изменения обратимы и укрепляются в постоянных упражнениях.

В предмет возрастной психологии (психологии развития) входят движущие силы и законы психического развития – факторы, источники, причины психического развития.

Таким образом, в предмет возрастной психологии входят несколько составляющих:

1. Изучение основных особенностей психологии развития ребенка и представление их в виде факторов и теорий.

2. Сочетание психологии и поведения индивида в определенном психологическом возрасте.

3. Движущие силы, условия и законы психического развития личности.

Из предмета возрастной психологии вытекают ее задачи:

– Проблема органической и средовой обусловленности психического развития личности. Известно, что генетические аномалии приводят к задержке психического развития, а среда может стать и фактором совершенствования личности, и фактором деградации.

– Проблема влияния стихийного и организованного воспитания на развитие детей.

– Проблема соотношения задатков и способностей в развитии ребенка и др.

Отрасли, входящие в возрастную психологию как науку:

1. Детская психология (психология дошкольника).

2. Психология младшего школьника.

3. Психология подростка.

4. Психология юности.

5. Психология взрослого человека.

6. Геронтология – психология преклонного возраста.

К интересным выводам пришли, например геронтологи: границы сохранения активной жизни дальше, чем предполагалось – они могут быть смещены за счет определенной организации жизни человека.

2.2. Закономерности, динамика психического развития и формирования личности в онтогенезе.

Периодизации психического развития

Прежде всего, следует определить, какими понятиями можно описать онтогенез развития. Необходимо описание движущих сил (внутренних и внешних), параметров психического развития (условия, специфика, источники); определение возраста, законов психического

развития, высших психических функций по Л. С. Выготскому, свойств высших психических функций, соотношение понятий обучения и развития (по Пиаже – развитие впереди обучения), по бихевиористам – развитие равно обучению, по Л. С. Выготскому, обучение ведет за собой развитие – зону ближайшего развития).

Что касается возрастной периодизации, то следует описать принципы и основные понятия возрастной периодизации, возрастную периодизацию по Д. Б. Эльконину и А. В. Петровскому, представить разнообразие возрастной периодизации в российской и зарубежной психологии.

В основе любой возрастной периодизации лежат закономерности психического развития.

Л. С. Выготский считал, что периодизация должна основываться на сущности развития в конкретный период.

В подходе к развитию ребенка учитывают два основных принципа:

1. Принцип историзма указывает на историческую природу детства, т. е. изменения в жизни общества влияют на развитие ребенка, изменяя возрастные границы.

2. Принцип развития в деятельности.

Эти принципы обоснованы в работах А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготского, П. П. Блонского, В. В. Давыдова.

Исходя из этих принципов, можно раскрыть качественное содержание любой возрастной периодизации. Это делается на основе раскрытия понятий: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, новообразование периода.

Движущей силой развития является отношение между личностью и ее социальной средой, обозначенные Л. С. Выготским как социальная ситуация развития личности.

Под социальной ситуацией развития понимается то особое сочетание внутренних процессов развития ребенка и внешних условий, типичных для каждого возрастного этапа, обуславливает как динамику

психического развития ребенка на протяжении соответствующего возрастного периода, так и качественно новые психические образования, возникающие к концу каждого периода (по Л. И. Божович).

Ведущая деятельность – понятие из трудов А. Н. Леонтьева, который считал, что каждому возрасту соответствует определенный вид деятельности, влияющий на развитие в личности ребенка именно тех черт, которые характерны для его возраста. Ведущая деятельность – это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени. Ведущей мы называем такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками.

Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Например, обучение впервые появляется в дошкольном детстве, прежде всего в игре, т. е. именно в ведущей деятельности на данной стадии развития. Ребенок начинает учиться играя.

Во-вторых, это такая деятельность, в которой формируются и перестраиваются частные психические процессы. Так, например, в игре впервые формируется процесс активного воображения ребенка, в учении – процесс отвлеченного мышления.

В-третьих, это такая деятельность, от которой зависят психические изменения личности ребенка. Так, например, дошкольник именно в игре осваивает общественные функции и соответствующие формы поведения людей.

Таким образом, ведущая деятельность – это такая деятельность, которая обуславливает изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

Именно в контексте ведущей деятельности возникают специфические для данной возрастной стадии психологические новообразования, имеющие первостепенное значение для всего последующего развития ребенка. Л. С. Выготский под возрастными новообразованиями понимал тот новый тип строения личности, деятельности и сознания, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые

в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период. Возникшие новообразования приводят к тому, что изменяется сама личность ребенка, структура его сознания.

Центральные новообразования – ведущие для всего процесса развития на данном возрастном этапе, характеризуют перестройку всей личности на новой основе. Вокруг центрального новообразования располагаются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов (по Л. С. Выготскому).

Процессы развития, связанные с основными новообразованиями, называются центральными линиями развития. Поскольку новообразования приводят к перестройке сознания и изменяют всю систему отношений его к действительности и к самому себе, изменяется и социальная ситуация развития, представляющая собой систему отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. Возникает противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями.

Точное определение возрастных этапов сложно, так как развитие происходит непрерывно и, кроме того, существуют значительные индивидуальные вариации. Каждый такой этап, представляющий собой целостное динамическое образование, структуру, определяющую роль и удельный вес каждого отрезка линии развития, называется возрастом. Для определения конкретных отрезков детского развития, или возрастов, существуют две важнейшие характеристики: ведущий вид деятельности и центральные возрастные новообразования.

Возрастные изменения могут происходить резко, критически или постепенно, литически (по П. П. Блонскому). В относительно устойчивые (стабильные) периоды развитие совершается, главным образом, за счет малозаметных изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, скачкообразно складываются в какое-либо новообразование. Такие периоды составляют большую часть детства.

Поскольку внутри них развитие идет неявно (латентно), при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного периода отчетливо проявляются огромные перемены в его личности.

Стабильные периоды развития сменяются кризисами. В этих периодах на протяжении относительно короткого отрезка времени (несколько месяцев, год, или, самое большее, два) сосредоточены резкие кардинальные изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический, характер, оно напоминает революционное течение событий, как по темпу происходящих перемен, так и по смыслу.

Наиболее яркими кризисами являются кризис трех лет («я сам»), подростковый кризис.

Таким образом, каждая ведущая деятельность способствует выработке так называемых новообразований возраста, а переход от одной ведущей деятельности к другой знаменует новый возраст.

С учетом названных критериев широко распространены следующие возрастные периоды: младенческий, ранний; дошкольный, младший школьный, средний школьный (подростковый), старший школьный (ранняя юность).

В каждом возрасте существуют возможности для наиболее эффективного развития какой-либо одной стороны психики. Например, ранний возраст (1 – 3 года) наиболее благоприятен для развития речи ребенка. Такой оптимальный для развития период называют сензитивным.

По Д. Б. Эльконину в пределах одной ведущей деятельности, в пределах одного возраста имеются свои типы деятельности (не путать с видами деятельности).

В одно время активность ребенка выражается в освоении предметов окружающего мира, т. е. в предметно-манипулятивной деятельности, затем наступает период направленности ребенка на общение с другими людьми, изучение отношений между ними. Таким образом, отношения с предметным миром можно назвать «ребенок-общественный

предмет» («Р-ОП») или «ребенок-вещь», а систему отношений с людьми – «ребенок-общественный взрослый» («Р-ОВ»).

Совместные действия ребенка в этих двух системах и есть формирование его личности.

По Д. Б. Эльконину, среди видов ведущей деятельности можно выделить две группы:

I. Деятельность, ориентирующая ребенка на нормы отношений между людьми.

Система «Р-ОВ». Это:

- 1) непосредственно-эмоциональное общение младенца;
- 2) ролевая игра дошкольников;
- 3) интимно-личностное общение подростков.

В этих видах деятельности развивается мотивационно-потребностная сфера личности ребенка.

II. Это те ведущие деятельности, через которые ребенок усваивает общественно выработанные способы действия с предметами.

Система «Р-ОП». Это:

- 1) предметно-манипулятивная деятельность в раннем возрасте;
- 2) учебная деятельность младшего школьника;
- 3) учебно-профессиональная деятельность старшего школьника.

В этих видах развивается интеллектуально-познавательная сфера личности ребенка.

По Д. Б. Эльконину, механизм смены возраста состоит в изменении соответствия между уровнем развития отношений с определенными людьми и уровнем развития знаний о мире, действий с предметами.

Д. Б. Эльконин сформулировал закон периодичной смены возраста: смена периодов происходит на основе противоречий между новыми потребностями ребенка и старыми возможностями их удовлетворения.

Таким образом, каждый возраст характеризуется социальной ситуацией развития (ССР), ведущей деятельностью (ВД), ведущими новообразованиями (ВН, среди них есть центральное новообразование); границы возраста – кризисы.

В целом, периодизация по Д. Б. Эльконину выглядит так (таблица).

Тип деятельности	Возрастной период	Сроки	Ведущий вид деятельности	Новообразование периода
I Р-ОВ	Младенческий возраст	0 – 1 г.	Непосредственно эмоциональное общение	Формирование потребности в общении с другими людьми и эмоциональные отношения к ним
II Р-ОП	Раннее детство	1 – 3 г.	Предметно-орудийная деятельность	Развитие речи и наглядно-действенного мышления
III Р-ОВ	Дошкольный возраст	3 – 7 л.	Ролевая игра, в которой ребенок овладевает фундаментными смыслами человеческой деятельности	Стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности (это характеризует готовность к началу обучения)
IV Р-ОП	Младший школьный возраст	7 – 11 л.	Учение	Произвольность этих явлений, внутренний план действий, рефлексия (осознание)
V Р-ОВ	Подростковый возраст	11 – 15 л.	Общение в системе общественно-полезной деятельности: учебной, трудовой, общественных организаций	Формирование самооценки, критического отношения к окружающим людям, стремление к взрослости, самостоятельности, умение подчиняться нормам коллективной жизни
VI Р-ОП	Старший школьный возраст	15 – 18 л.	Учебно-профессиональная, в процессе которой формируются интересы, самосознание, мечты, идеалы	Мировоззрение, профессиональные интересы, самосознание, мечты, идеалы

В конце 80-х годов XX века была издана монография «Психология развивающейся личности», в которой А. В. Петровский высказал новые идеи по поводу понятия «ведущая деятельность». А. В. Петровский считал необходимым оставить в возрастной психологии понятие Л. С. Выготского «социальная ситуация развития» и не подменять его понятием «ведущий тип деятельности», ибо всестороннее развитие личности не может на каждом возрастном этапе определяться всего лишь ведущим типом деятельности.

В. В. Давыдов считал, что гипотеза Д. Б. Эльконина нуждается в серьезном обосновании, а А. В. Петровский считал ее ошибочной. Он представлял альтернативную концепцию возрастной периодизации и говорил о двух типах закономерностей возрастного развития личности:

1. Внутренние психологические закономерности и закономерности в системе внутригрупповых и межгрупповых отношений, субъектам которых являются данная личность.

2. Те, которые являются следствием вхождения личности в новые группы (детский сад, школа, группа трудового коллектива).

Переход в новый возраст зависит от большого числа факторов: например, только потому, что общество на определенном этапе развития создает школы, возникает школьный возраст как стадия развития личности.

На каждом этапе в определенной среде ребенок проходит три фазы личностного развития: адаптацию, фазу индивидуализации, интеграцию личности в социальной группе.

Периодизация по А. В. Петровскому:

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1) раннее детство | } в эпоху детства преобладает процесс адаптации к социальной среде |
| 2) детсадовское детство | |
| 3) младший школьный возраст | |
| 4) средний школьный возраст | → процесс индивидуализации |
| 5) старший школьный возраст | → интеграция в обществе |

Л. С. Выготский различает три группы периодизации детского развития:

- 1) по внешним критериям;
- 2) одному признаку;
- 3) нескольким признакам.

Первая группа строится на основе внешнего критерия. Например, в основе периодизации В. Штерна лежит принцип конвергенции двух факторов: биологических и социальных. Еще один пример – периодизация Рене Заззо. В ней этапы детства совпадают со ступенями воспитания и обучения: раннего детства – до 3 лет, дошкольного возраста – 3 – 6 лет, начальное школьное образование – 6 – 12 лет, обучение в средней школе – 12 – 16 лет.

Во второй группе периодизаций используется не внешний, а внутренний критерий. Этим критерием становится какая-либо одна сторона развития, например, развитие костных тканей (у П. П. Блонского) и развитие детской сексуальности (у З. Фрейда).

П. П. Блонский выбрал объективный, легко доступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак – появление и смену зубов. Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство – от 8 мес. до 2 – 2,5 лет, детство молочных зубов – до 6,5 лет, детство постоянных зубов – до появления зубов мудрости.

З. Фрейд называет 5 стадий развития: 1 – оральная (до 1 года), 2 – анальная (1 – 3 года), 3 – фаллическая (3 – 5 лет), 4 – латентная (5 – 12 лет) – прерывается сексуальное развитие ребенка, 5 – генитальная (12 – 18 лет) – собственно половое развитие ребенка.

В третьей группе периодизаций предпринята попытка выделить периоды психического развития ребенка на основе существенных особенностей этого развития. Это периодизация Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина. В них используются три критерия – ССР, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.

Возрастная периодизация по Л. С. Выготскому:

кризис новорожденности – младенческий возраст (2 месяца – 1 год) – кризис 1 года – раннее детство (1 – 3 года) – кризис 3 лет – дошкольный возраст (3 года – 7 лет) – кризис 7 лет – школьный возраст (8 – 12 лет) – кризис 13 лет – пубертатный возраст (14 – 17 лет) – кризис 17 лет.

Д. Б. Эльконин (с его периодизацией мы познакомились ранее), развил представления Л. С. Выготского о детском развитии.

Периодизация интеллектуального развития ребенка по Пиаже.

Ребенок имеет определенные схемы действий, помогающие решать ему познавательные задачи. При решении мыслительных задач он использует два механизма:

1) ассимиляция – новая задача меняется и подгоняется под уже известную схему действий ребенка;

2) аккомодация – схемы действий изменяются так, чтобы можно было их применить к решению новой задачи.

В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, и их сочетание дает адаптацию, которую завершает установление равновесия. По Пиаже, интеллектуальное развитие ребенка стремится всегда именно к равновесию, к соответствующим требованиям задачи, т. е. к определенной схеме действий.

Полная логическая уравновешенность достигается по Пиаже только к подростковому возрасту. По Пиаже, интеллектуальность ребенка адаптивна, а интеллектуальное развитие ребенка спонтанно, так как ему способствует и биологические приспособления, и социализация ребенка.

Стадии развития интеллектуальности по Пиаже – три больших периода, это становление трёх основных интеллектуальных структур:

1) сенсомоторные структуры (сенсомоторный интеллект) – это системы последних материальных действий (существуют от 0 до 2 лет);

2) структуры конкретный операций (репрезентативный интеллект ребенка, т. е. мышление с помощью представлений) – это система действий в уме, но с опорой на внешнее наглядное данное (от 2 до 11 лет).

На этом этапе встречается так называемые «феномены Пиаже»: глиняный шарик – колбаска = одинаковое количество глины;

3) формально-логические операции (гипотетико-дедуктивное мышление – высшая ступень развития интеллекта ребенка 11 – 15 лет).

На втором этапе интеллектуального развития ребенок, как правило, не видит внутреннего отношения вещей, а воспринимает только внешние параметры отношений. В этом, по Пиаже, проявляется «реализм ребенка». Кроме того, ребенок не чувствует противоречий, поэтому у него отсутствует связь между суждениями. Эта особенность специфики

детской логики обусловлена, как и реализм ребенка, его главной мыслительной особенностью, которую Пиаже назвал эгоцентризмом. Это свойство вообще характерно для детского мышления и проявляется в том, что ребенок смотрит на мир, не понимая относительности его познания его. «Приливы и отливы» эгоцентризма идут у ребенка в соответствии с нарушением и восстановлением равновесия между новой задачей и схемой действия ее решения.

«Феномены Пиаже» постепенно исчезают к 7 – 8 годам. В целом же, по Пиаже, детское мышление идет от аутизма (подсознательная мысль, миражное мышление, грезы наяву) через эгоцентрическую речь и мышление к социализированной речи и логическому мышлению (сознательному мышлению, мышлению с целью и умением приспособиться к действительности).

Эта позиция Пиаже не сходна с позицией Л. С. Выготского. По Л. С. Выготскому, от исходно социализированной речи развитие ребенка идет через эгоцентрическую речь к внутренней речи и мышлению. В том числе и к аутистическому мышлению, которое не может быть первичным, потому что это более позднее образование, почва для упражнений при имеющихся мыслительных способностях.

Когда эгоцентричная речь отмирает на границе дошкольного и школьного возраста, она не исчезает из речи ребенка, а превращается во внутреннюю речь.

Стадии развития личности по Кольбергу.

Основа – развитие морального сознания как последовательного прогрессивного процесса: 1-й уровень развития морального сознания – доморальный уровень (дошкольное детство), 2-й – конвенциональный (договор, соглашение – 7– 13 лет, когда для детей важны внешние нормы поведения), 3-й – автономная мораль (у ребенка возникают собственные внутренние принципы, совесть) (более 13 лет).

Стадии развития личности по Э. Эриксону (60-е г. XX века)

Центральные понятия – идентичность и самоидентичность.

Идентичность – психосоциальная тождественность, умение быть самим собой в глазах значимых других и в собственных.

По Э. Эриксону, существуют два важных обстоятельства в развитии личности:

1. Одна стадия развития не замещает другую, а подстраивается к ней. Таким образом, начало возраста – это условное понятие,

2. Говорить о разрешении кризиса можно только с оговоркой ведь при пластичном ходе развития ни один из выборов не делается с максималистской окончательностью. Подростковый возраст занимает особое место, так как именно в этот период происходят центральные события в жизни, поиск самотождественности: кто я? какой я? зачем я?

2.3. Периодизация психического развития дошкольника

Известно, что детство – пора развития, обучения, изменения, пора парадоксов, без которых не может быть развития. Д. Б. Эльконин часто упоминал два основных парадокса детского развития, указывая на необходимость учета историчности понятия детства. Человек – это наиболее совершенное существо, но человеческий ребенок в момент рождения не обладает никакими формами поведения, ведь чем выше живое существо в ряду живого, тем дольше длится детство, тем беспомощнее он при рождении – это и есть главный парадокс, который предопределяет историю детства.

Новорожденный современного человека ничем не отличается от новорожденного нескольких десятилетий давности. Как же получается, что при сходных природных предпосылках уровень психического развития ребенка на разных исторических этапах разный.

Продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в наши дни. Проблема истории детства трудна уже потому, что очень бедны источники (например, этнографические) о детстве.

По Л. С. Выготскому, ход исторического развития ребенка не подчиняется законам созревания организма. Это связано и с определенным социальным статусом и эпохой жизни общества.

Открытие детства позволило ученым описать полный цикл человеческой жизни, а вопрос об истории детства впервые был поставлен в 20-е гг. XX в. и разрабатывается до сих пор.

Единицей анализа детской психологии стал период развития. На этой основе периодизация развития ребенка может выглядеть так:

0 – 1 – младший возраст;

1 – 3 – раннее детство;

3 – 7 – дошкольный возраст.

Каждый из этих периодов характеризуется своими особенностями.

2.4. Особенности психического развития в младенческом и раннем возрасте

По Л. С. Выготскому развитие ребенка открывается критическим актом рождения и следующим за ним критическим возрастом, носящим название новорожденности. К моменту рождения ребенок обладает комплексом безусловных рефлексов. Он функционально готов к восприятию. Переходное состояние от внутриутробного к внеутробному выражается в недифференцированности состояний сна и бодрствования (80 % суток ребенок спит).

С появлением зрительного и слухового сосредоточения начинается перестройка двигательной активности. Первые две недели жизни все движения ребенка хаотичны и импульсивны, а на третьей неделе жизни появляется первый натуральный условный рефлекс на положение при кормлении и к концу первого месяца жизни первый условный рефлекс на изолированный раздражитель. На втором месяце специфичные формы реагирования на человека, на ухаживающего взрослого.

Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова в своем исследовании 1925 года по периоду новорожденности доказали, что форма реагирования ребенка на человека отграничивает всё последующее развитие ребенка от предыдущего.

Реакция ребенка на человека проявляется в том, что он сучит ручками и ножками. Они назвали эти явления «комплексом оживления» – это выражение первой социальной потребности в общении, граница между новорожденностью и младенческим периодом. Проявление этой связи между ребенком и взрослым можно считать концом периода новорожденности и началом младенчества.

Взрослый, перемещая ребенка в пространстве, дает ему разнообразную информацию, (тактильную, цветовую), т. е. развитие эмоциональной сферы ребенка в действительности опосредовано взрослым. Взрослый оживляет ситуацию, в которой действует младенец.

Л. С. Выготский говорил, что отношения ребенка к действию социально.

К пяти месяцам ребенок выделяет взрослых из окружения, а к шести месяцам отличает своего от чужого. В исследовании А. Валлона (1934 г.) между 7 и 12 месяцами жесты, направленные на людей и ребенка, проявляются в четыре раза чаще, чем в первые шесть месяцев. К 8 – 9 месяцам в первые игры играет со взрослыми, а затем его радость связана не только с участием взрослых, но и самой игрой. Таким образом на протяжении младенчества связь со взрослым усиливается и проявляется в специфических формах доречевого общения.

М. Н. Щелованов исследовал детей второй половины первого года и описал, как формируется в этом возрасте сидение, стояние, ползание и ходьба.

Ориентированная реакция на новое так сильна, что уже на пятом месяце ребенок может различать цвета и формы предметов.

Оказалось, что даже на первом году жизни очень трудно научить ребенка действовать по подражанию.

Поскольку ведущая деятельность – эмоциональное общение, то сначала появляется эмоциональная реакция на взрослого.

К концу первого года жизни – звукоподражание и потом понимание речи взрослого.

К концу первого года жизни количество слов, понимаемых ребенком, до 20.

От рождения до одного года формируются особенности психики ребенка:

1. Понимание речи взрослого и первые слова.
2. Выполнение действий с предметами (узнавание их величины, формы, манипуляции с ними).
3. Первые попытки ходьбы.
4. Действием ребенка можно управлять словом.
5. Слово может управлять реакцией ребенка.

И. М. Сеченов отмечал значение всех этих преобразований для перехода к раннему детству. Вооруженный умением смотреть, слушать, осязать, ходить и управлять движениями рук, ребенок перестает быть прикрепленным к месту и вступает в эпоху более самостоятельного общения с внешним миром.

Самое существенное приобретение младенчества – социальная потребность ребенка. В раннем детстве самостоятельная ходьба не только расширяет круг общения, но и изменяет характер контакта ребенка с окружающими предметами, тем более взрослым, требует от ребенка все большей самостоятельности. Д. Б. Эльконин отмечал, что неудачи выполнения действий впервые к концу первого года жизни приводят к появлению аффективных вспышек, проявлению настойчивости и желаний ребенка.

Наиболее типичные причины аффекта:

1. Непонимание взрослыми желаний, жестов и мимики ребенка.
2. Невыполнение или противодействие взрослых действиям ребенка.

Появление первых слов – это центральное звено в переходе к раннему детству. По данным многочисленных исследований особенно в начале XX в. (В. Штерн, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Гвоздев, Л. С. Выготский) первые детские слова характеризуют две особенности:

- между словами детей и взрослых существуют резкие фонетические различия разных категорий:

- 1) детские слова не похожи на слова взрослых;
- 2) обрывки слов взрослых в исполнении детей: па = упала;
- 3) слова, искаженные по сокращенному фонетическому и ритмическому рисунку;
- 4) звукоподражание (гав-гав);

- особенность первых детских слов в их многозначности: т. е. в отнесении их сразу к нескольким предметам («кх-кх» у ребенка одного года – кошка, волосы, мех).

Некоторые ученые склонны считать, что так проявляется спонтанность детского речевого развития. Эти особенности речи не успевают развиться и вытесняются формированиями взрослой речи. В. Элиасберг (1928) дал этому этапу развития речи ребенка своеобразное название – «автономная речь ребенка», т. е. речь, не зависящая от общения со взрослым (признавал явление автономии речи патологией). Для овладения речью главное – создать у ребенка потребность в ее использовании.

Т. Е. Конникова изучала процесс образования и детские одно- и многозначность слов и пришла к выводу, что этот процесс одинаков.

Существенно разнится овладение ребенком значениями слов. Внешне это выражается в нескольких параметрах:

- 1) в резком увеличении лексики;
- 2) образовании двух- или трехсловных предложений;
- 3) в проявлении вопросов о названиях предметов.

Процесс овладения значениями слов происходит во втором полугодии второго года жизни и знаменует новый период в развитии речи, собственно речевое общение через слово, имеющее значение.

Таким образом, язык становится ведущим средством в передаче опыта. В раннем детстве происходит освоение названий предметов. Последовательность при этом такова: понимание названий видимых вещей, имена взрослых и название игрушек, названия предметов одежды, частей тела и лица человека (по данным Е. К. Ковериной, 1950).

До полутора лет ребенок склонен понимать поручение, действие, инструкции, а к двум годам он способен понять речь – рассказ. Задержка в развитии речи может происходить по вине взрослых (из-за недостатка общения).

При нормальных условиях воспитания к концу второго года жизни ребенок свободно владеет трехсловными предложениями в двух вариантах: субъект + действие субъекта (кукла плачет), действие + объект действия (дай конфету), действие + место действия (играть дома).

К концу второго года – начало нового этапа развития речи. Это усвоение грамматических форм и структуры предложения. Речь носит диалогический характер потому, что диалог – это часть совместной деятельности ребенка со взрослым и условия развития грамматики языка. Известно, что ведущее значения для ребенка в раннем возрасте занимает предметно-манипулятивная деятельность. Это оказывает влияние на усвоение языка.

Именно падежные формы, в которых отражаются межпредметные связи, ребенок усваивает раньше других грамматических категорий, но при этом делает ошибки (ложком). К. И. Чуковский в книге «От двух до пяти» отобрал материал о работе детей над звуковой стороной речи (я намакаронился).

Кроме того, что раннее детство – это сензитивный период для развития речи, это еще и период (по Д. Б. Эльконину) собственно предметных действий, когда усваиваются выработанные обществом способы действий с предметами.

Для детей характерно сначала познакомиться с предметом: посмотреть, пощупать, выяснить возможность действий, их спектр. Установлено: не столько важно, что это, сколько – что можно с этим сделать. Именно эти действия существенно развивают интеллект ребенка.

По П. Я. Гальперину, действия делятся на два вида:

1. Ручные действия – предметом действуют, как собственной рукой;

2. Рука помогает и действует как орудие – это орудийные действия.

Автор сделал вывод о четырех этапах овладения орудийными операциями детей 2-7 лет. В опытах с детьми нужно было доставать игрушки из ящика не руками, а специальной неудобной лопаткой. Были изучены следующие стадии орудийных действий:

1-я – целенаправленных проб;

2-я стадия – стадия подстереганий. На ней ребенок ждет определенного положения лопатки, но еще не владеет приемами подхватывания. На этой стадии впервые обнаруживаются зачатки мышления;

3-я – навязчивого вмешательства. Ребенок создает удобные положения для лопатки;

4-я – объективной регуляции.

В этом исследовании были выделены отдельные интеллектуальные операции, возникающие в раннем детстве и помогающие понять, как развивается мысль. Оказалось, что мысли сначала отстают от практики деятельности по составу операций, так как наглядное действие воспроизводит вчерашний день практической деятельности. В раннем детстве возникают впервые формы наглядно-действенного мышления при замене ручных операций орудийными в ходе предметной деятельности. Далее ребенок переносит эти предметные действия на другие предметы, и этот перенос способствует развитию операционного обобщения, т. е. ребенок способен объединить предметы по общему основанию. Например, по форме. Но в раннем детстве он еще не называет

форму, а например, о воздушном шаре говорит – «такой, как мяч», имея в виду округлость.

Кроме усвоения самостоятельно предметных действий, кроме отдельных действий от предметов, кроме обобщения предметов, ребенок умеет сравнивать свои действия с действиями взрослых.

Еще более важно, что у ребенка возникает личное действие, им самим производимое. К третьему году жизни он говорит о себе в первом лице (а не в третьем).

Личное действие, сознание «я сам» – это и есть новообразование раннего детства.

Кроме активного развития речи, в этом возрасте развивается восприятие, память и внимание. Доминирует восприятие. К. Левин провел эксперименты по восприятию ребенка в раннем возрасте и выявил, что предметы притягивают ребенка, вызывая желание поиграть. Такое поведение Левин назвал «полевым поведением», т. е. связанным с конкретной ситуацией. Опыты его доказали: все, что лежит вне наглядной ситуации, не привлекает ребенка, так как ребенок не может действовать вне опоры на восприятие предмета (ребенок увидел камень, коснулся его, сел).

Л. С. Выготский писал, что в раннем детстве господствует наглядное аффективное восприятие, непосредственно переходящее в действие.

В памяти превалирует узнавание. Ребенок может вспомнить ранее увиденное или услышанное.

Эмоции неустойчивы, но в компетенции родителей – воспитание нравственных чувств (помоги бабуле снять сапоги). Дети очень рады помочь другим людям.

Воля проявляется только в осуществлении желаний пощупать, воспринять, изучить то, что привлекло внимание.

З. Фрейд, Ж. Пиаже считали, что в этом возрасте ребенок оторван от действительности и эгоцентричен.

По Ж. Пиаже, эгоцентризм – это фактор познания, отсутствия объективной меры вещей, отсутствия осознания собственной субъективности.

В отличие от них Л. С. Выготский считал отношение ребенка к действительности изначально социальным, взрослые помогают развитию ребенка.

Что касается личного действия, по Д. Б. Эльконину, оно приводит к появлению системы «я».

Л. И. Божович считает, что система «я» – это центральное новообразование, возникающее к концу раннего детства. А ситуация «я сам» ведет к кризису трех лет, который в норме проявляется в упрямстве, негативизме, деланию «все наоборот» по отношению к тем, кто поработает его «я».

Эльза Келлер указала на главные признаки кризиса трех лет: строптивость, деспотизм, ревность.

Эти особенности разрешаются переходом к следующему возрастному периоду.

Таким образом, главная особенность социальной ситуации ребенка раннего возраста состоит в том, что ребенок входит в предметный мир – «мир постоянных вещей», осваивая функции предметов, их названия, значения и смысл.

Ведущая деятельность – предметная. Внутри нее зарождаются такие новые виды, как игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование).

Центральные новообразования этого возраста – овладение прямохождением, речью и предметной деятельностью. Новообразованиями кризиса являются перестройка позиции ребенка по отношению к взрослому; стремление к самостоятельности; притязания на признание со стороны взрослого. Позитивная сторона кризиса состоит в появлении положительного качественного новообразования личности ребенка, называемого, по словам М. И. Лисиной, «гордостью за достижения».

2.5. Психическое развитие в дошкольном детстве

После трех лет продолжается интенсивное созревание организма: рост костей и массы мышц, увеличение веса мозга. Особенно активно развивается вторая сигнальная система.

Все эти условия для пополнения жизненного опыта сопутствуют возникновению новой социальной ситуации развития. У ребенка возникает круг элементарных обязанностей и, кроме совместной деятельности со взрослым, наблюдается уже и деятельность со сверстниками, в которой тоже проявляется интерес к взрослому миру.

Особенности новой социальной ситуации развития проявляются в новых видах деятельности в сюжетно-ролевой игре, которая и становится ведущим видом деятельности. Именно в ней вызываются качественные изменения в психике ребенка. В ролевой игре ребенок совместно с кем-то трудится, обучает или учится, руководит или подчиняется, т. е. проигрывает какую-либо ситуацию, известную ему. А то, что он учится согласовывать свои действия с действиями других людей, формирует у него качества товарища.

Структуру игры составляют:

- роли, которые берут на себя дети (например, машинист, продавец, пассажир, доктор, мама, дочка и т. д.);
- игровые действия, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними;
- игровое употребление предметов, при котором реальные предметы замещены игровыми предметами (например, стул – поезд, куклы – дети, бумажки деньги и т. д.);
- реальные отношения между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, которыми регулируется весь ход игры.

Сюжет детских игр – действительность, с которой они сталкиваются. Младший дошкольник имеет ограниченное число сюжетов, а у старшего дошкольника они чрезвычайно разнообразны (космические полеты, арктические экспедиции). С усложнением сюжетов увеличивается и продолжительность игры – от 10 – 15 мин до одного-двух часов. Наряду с сюжетом надо различать содержание ролевой игры. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Для младших дошкольников главное в игре – воспроизведение реальных действий взрослых; для среднего – отношения между людьми; для старшего – подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли.

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками.

Игра как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста оказывает воздействие на развитие:

- 1) произвольных психических процессов;
- 2) мышления;
- 3) воображения. Для развития воображения игра имеет определяющее значение, поскольку в игровой деятельности ребенок учится замещать один предмет другим и «примерять» на себя различные роли;
- 4) личности. Оно заключается в том, что в ней ребенок осваивает взаимоотношения между людьми по образу и подобию взрослых;
- 5) знаковой функции речи (предмет – знак – его наименование);
- 6) рефлексии как способности соотносить свои действия, мотивы, поступки с общечеловеческими ценностями;
- 7) продуктивных видов деятельности (появляются элементы учебной и трудовой деятельности).

Кроме всех этих изменений в личности ребенка, в игре обязательно проявляется потребность ребенка в признании его окружающими. Появляются первые притязания на определенное положение в группе сверстников. К шести годам ждать сотрудничества в игре нельзя, так как идет конкуренция, и только позже – содействие и участие.

Центральные новообразования дошкольного возраста – соподчинение мотивов (преобладание мотива «Я должен» над «Я хочу»), развитие самооценки, усвоение этических норм поведения.

Познавательная сфера личности дошкольника включает развитие всех «высших функций».

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны:

- усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений;
- овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир.

Произвольное внимание формируется в дошкольном возрасте в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребёнка.

Игра в большой мере способствует тому, что ребёнок постепенно переходит к мышлению в плане представлений. Потребность в общении, эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию. К концу дошкольного возраста у детей способность к произвольному вниманию начинает интенсивно развиваться. Приёмы запоминания и припоминания ребенок обычно не изобретает сам, их в той или иной форме подсказывают ему взрослые.

Ребёнок постепенно учится повторять, осмысливать, структурировать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании.

Особенности развития воображения в дошкольном возрасте:

- воображение приобретает произвольный характер, предполагая создание замысла, его планирование и реализацию;
- становится особой деятельностью, превращаясь в фантазирование;
- ребенок осваивает приемы и средства создания образов;
- воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре.

Развитие речи в дошкольном возрасте идёт в нескольких направлениях:

- происходит овладение речью как средством общения;
- совершенствуется речь в общении с другими людьми;
- речь становится основой развития психических процессов, орудием мышления;
- ребёнок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать её строение;
- формируется словарный запас и грамматический строй речи.

Речь как средство общения несёт в себе не только функцию обмена информацией, но и экспрессивную функцию (обмен эмоциями).

На протяжении дошкольного детства чувства ребенка приобретают значительно большую глубину и устойчивость. Существенно изменяются в дошкольном детстве и внешние проявления чувств ребёнка. Во-первых, ребёнок постепенно овладеет умением до известной

степени сдерживать бурные, резкие выражения чувств. В отличие от трехлетнего, пяти-шестилетний дошкольник может сдерживать слёзы, скрыть страх и т. п. Во-вторых, он усваивает «язык чувств» – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз, движений, интонаций.

Сознательное управление поведением начинает складываться в дошкольном детстве.

Ребёнок знает нормы поведения, знает свои обязанности; понимает их значение; может объяснить.

2.6. Особенности развития шестилеток и готовность ребенка к обучению в школе

Психологическая готовность к школьному обучению включает в себя следующие компоненты: мотивационный – желание учиться; волевой – произвольность; интеллектуальный – сформированность познавательных процессов; коммуникативный – умение общаться.

Мотивационная готовность – ребенок должен стремиться к новой школьной жизни, на появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению, отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень. У ребенка формируется «внутренняя позиция школьника» (по Л. И. Божович). Первоначально детей привлекают внешние атрибуты школьной жизни, и лишь затем появляется желание учиться, стремление к новому социальному положению. Кроме отношения к учению в целом, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе.

Содержание нравственно-волевой готовности к школе определяется требованием к личности (самостоятельность, выполнение учебных заданий, дисциплинированность, аккуратность, нормы поведения), произвольностью поведения, формирующейся к концу дошкольного возраста, иерархией мотивов, их соподчинением, когда мотив «я должен», перевешивает «я хочу».

Интеллектуальная готовность к школьному обучению – это развитие мыслительных процессов, познавательной деятельности – способность обобщать, сравнивать объекты, классифицировать, определять причинно-следственные зависимости (по И. Ю. Кулагиной).

2.7. Общая характеристика младшего школьного возраста.

Особенности учебной деятельности младших школьников

Младший школьный возраст принято считать «вершиной детства»: в ребенке еще много детских черт (легкомысленность, взгляд на взрослого снизу вверх). Но детская непосредственность постепенно утрачивается, так как меняются ценности, ориентиры, интересы в связи с новой значимой деятельностью – учением. Меняется весь уклад жизни. Кризис семи лет характеризуется перестройкой эмоционально-волевой сферы, возникновением так называемого аффективного комплекса (по Л. С. Выготскому, «обобщение переживаний»). Внутренняя и внешняя жизнь младшего школьника дифференцируется, характерными становятся кривляние, манерничанье, склонность к капризам, конфликтам, но приблизительно к семи-восемью годам этот комплекс изживает себя. Младший школьный возраст подробно в российской возрастной психологии описан Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым и их сотрудниками, А. К. Марковой, А. К. Дусавицким, Г. А. Цукерман и др.

По Д. Б. Эльконину, происходит перестройка всех отношений ребенка с действительностью, а новая социальная ситуация развития представлена тем, что отношение в системе «ребенок – учитель» становится отношением «ребенок – общество», так как именно в учителе воплощены все требования общества, а в школе – новая система общения, жизненные эталоны, одинаковые меры оценки.

Отличительная особенность положения школьника состоит в том, что его учеба обязательна, общественно значима. Главное, что изменяется во взаимоотношениях ребенка – это новая система требований, предъявляемых к ребенку в связи с его новыми обязанностями, важными не только для него самого и его семьи, но и для общества.

Ребенок заинтересованно относится к совершенно новым для него правилам: пытается разобраться в них, хочет выяснить, какие правила действительно обязательны, какие можно обойти, обсуждает правила со своими одноклассниками и дома. Все дети испытывают трудности при адаптации к новым условиям обучения и воспитания. Они напряжены психологически – эффект неопределенности, связанный с совершенно новой жизнью в школе, вызывает тревогу.

Ведущая деятельность младшего школьника – учебная. В книге «Психология обучения младшего школьника» (М., 1974. С. 18) Д. Б. Эльконин писал: «Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности – той, в результате которой происходят изменения в самом ученике, это деятельность по самоопределению». Известно, что сущность учения состоит в присвоении научных знаний и оперировании научными понятиями. Цель учения – не только в приобщении к новым знаниям, но и научению способам добывания знаний и, в целом, в обогащении личности ученика.

Особенности учебной деятельности в младшем школьном возрасте заключаются в том, что содержание составляют научные понятия, законы науки и опирающиеся на них общие способы решения практических задач; цель и результат деятельности совпадают.

В течении младшего школьного возраста в личности ученика происходят следующие изменения: в уровне обученности, уровне сформированности отдельных сторон учебной деятельности, умственном развитии, в целях учебной деятельности, появлении новых мотивов учения (получить высокую отметку, необходимость хорошо учиться, познавательный интерес, мотивация по достижению успехов).

Рост самосознания, возникновение чувства компетентности, выработка самооценки также характерны для этого возраста.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов называют следующие компоненты учебной деятельности младшего школьника:

1. Учебные познавательные мотивы.
2. Учебная задача (важно вместе с учителем открыть способ ее решения, тогда легче перенести его на решение подобных задач, работа становится более продуктивной).
3. Учебные операции, или действия (см. теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина).
4. Контроль (пооперационный, промежуточный, итоговый, перспективный);
5. Самооценка и оценка педагогом деятельности ученика (важна содержательная оценка учителя ответа ученика, указание на плюсы и минусы, указание критериев оценки, обязательна аргументация оценки).

Психолог А. И. Липкина занималась проблемой формирования правильной самооценки у младшего школьника. Она считает, что самооценка оказывает положительное влияние на успеваемость: дети младшего школьного возраста, как правило, оценивают свою работу по количеству времени, потраченного на работу, поэтому так важно объяснить им, какая оценка правильна.

С учебной деятельностью связана трудовая деятельность. Л. И. Божович писала о ее значении для формирования личности ребенка; особенно важна трудовая деятельность для формирования нравственных качеств (это может быть помощь по дому, уборка в классе, сбор макулатуры, реставрация игрушек и т. д.).

В книге И. П. Волкова «Приобщение школьника к творчеству» описана система выработки трудовых навыков у школьников. Волков ведет трудовую книжку школьников с 1-го по 10-й классы, вписывая сумму дел, произведенных школьниками.

2.8. Развитие познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы младших школьников

Активно перестраиваются процессы мышления, идет переход от наглядно-образного к словесно-логическому. Но рассуждать гипотетически младший школьник пока не может, он осуществляет операции только на наглядном конкретном материале и только ко второму классу опора на наглядность преобразуется, перерастая в качество логического мышления. К концу младшего школьного возраста учеников можно разделить условно на теоретиков (мыслителей) – мыслят в словесной форме, практиков (все еще опора на наглядность) и художников (обладают ярким образным мышлением).

К концу начальной школы наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления. Формирование научных понятий происходит при выработке умений соотносить понятия, сравнивать их содержание. В начальной школе происходит закладывание основ понятийного (теоретического) мышления, которое позволяет детям ориентироваться при решении задач не на внешние связи явлений, а на внутренние и существенные.

В начальной школе используются различные типы развивающего обучения, дающие эффект в развитии интеллекта (система Л. И. Занкова, система Д. Д. Давыдова). У младшего школьника появляется осознание своих действий, способствующих решению задач, и анализ результатов. Для начальной школы чрезвычайно важна и форма, в которой проходит учебная деятельность. Особый эффект приносит совместное (в микрогруппах) решение мыслительных задач или минимальное руководство учителя. Развитие всех остальных психических формирований зависит от развития мышления.

Восприятие недостаточно дифференцировано, ребенок может путать написание букв и цифр, обращать внимание на новизну раздражителя, видеть главное только в бросающихся в глаза свойствах предмета (яркий цвет, необычная форма).

Учителю необходимо научить ребенка целенаправленному и синтезирующему восприятию, так как до 9 лет восприятие не целостное, дети, например, описывают картину стадийно, а не в целом. К концу 8-го года исчезает «феномен Пиаже»: главный аргумент в отстаивании своего мнения «я это видел» переходит к интеллектуальным операциям (анализ, синтез, сравнение, аналогия и т. д.).

Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Хорошая механическая память превалирует над смысловой.

Задача учителя – совершенствовать приемы смыслового и рационального запоминания, выработать умение контролировать заучивание, осмысленно следить за содержанием текста, дробить текст на смысловые куски, фразы.

Внимание учеников непроизвольное, объем небольшой, устойчивость от 10 до 20 мин, очень трудное распределение и переключение. Учитель обязан сформировать концентрацию, переключение, устойчивость.

Таким образом, в младшем школьном возрасте идет дальнейшее формирование произвольности психических процессов и всей познавательной сферы.

Что касается развития воли, то она проявляется в умении совершать или сдерживать действия, преодолевая внутренние и внешние

препятствия. В волевых поступках младшего школьника чувства становятся часто мотивами поведения, иногда способствуя развитию воли, а иногда тормозя. Так, нравственное чувство – долг товарища – к третьему классу становится мотивом волевых поступков.

Сначала эмоциональное побуждение исходит из личных мотивов (1-й класс – не пошел гулять, так как мама будет ругать; 3-й класс – не пойду гулять, чтобы урок выучить, не подвести класс, т. е. к 3-му классу чувства становятся социальными). В формировании воли важно, чтобы цель была доступна, чтобы были условия для объективной возможности успеха, заставляющие ребенка проявить терпение, настойчивость. Учитель обязан четко назвать цель, начало, конец задания, дать задание оптимальной сложности. Ребенок должен видеть свое продвижение к цели, для него важны указания учителя, как двигаться к цели.

В начальной школе формируются следующие волевые черты характера: самостоятельность, уверенность в своих силах, настойчивость (до 3-го класса путают с упрямством), сдержанность, выдержка.

Руководить детьми надо без чрезмерной опеки.

Надо научить детей, как правильно сдержаться, на сдержанности основана вся школьная жизнь.

Дети до 3-го класса думают, что упрямство – это настойчивость.

К концу 3-го класса дети целеустремленнее, решительнее, настойчивее, смелее, выдержаннее, дисциплинированнее.

Новообразования периода проявляются в следующем.

В процессе учебной деятельности происходит овладение системой научных понятий, что служит основой для формирования понятийного или теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние наглядные признаки и связи объекта, а на внутренние свойства и отношения. Это способствует дальнейшему развитию рефлексии, т. е. осознанию детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи. Развивается самооценка; самоконтроль, который зависит от самооценки (чем выше человек себя оценивает, тем самоконтроль будет выше); формируется внутренний план действий, более произвольными становятся психические процессы. В младшем школьном возрасте формируется мировоззрение.

2.9. Биологические и социальные факторы развития подростка

Возраст парадоксов, переломный возраст, переходный, критический, трудный, пубертатный кризис, затянувшийся кризис, период «бури и натиска», по точному определению С. Холла, – вот неполный перечень наименований подросткового возраста. Границы его от 11 – 12 до 14 – 15 лет, но переходы к другому возрасту могут быть на год раньше или позже. Специфика, сущность этого возраста заключается в переходе от детства к взрослости.

По М. В. Гамезо, своеобразие социальной ситуации развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общения, занимает новое место среди окружающих, выполняя новые для него функции.

Л. И. Божович считает главным изменением в социальном развитии ту роль, которую он выполняет в группе.

У подростка возникают новые интересы, которые Л. С. Выготский назвал «доминантами» возраста:

1. Эгоцентрическая доминанта.
2. Доминанта дали – установка подростка на обширные дальние цели, а не на текущие, сегодняшние.
3. Доминанта усилия – тяга к сопротивлению, упрямство, протест, борьба с учительским авторитетом.
4. Доминанта романтики – стремление к риску, неизвестности, героизму.

Учение остается главной деятельностью, но все новые новообразования связаны с общественно-полезной деятельностью, так как доминирующая потребность – в самоутверждении, общении именно со сверстниками.

Подросток живет интересами малой группы (друзья, компания), и хотя он включен во множество диффузных групп, важнее всего для него его референтная группа. Ради признания своего места среди сверстников, он готов и на аморальные поступки.

Подросток всегда ищет друзей, но не всегда находит. Чаще всего малые группы в классе, в которых дружат подростки, создают трудности в их воспитании. Потому учителя должны доверять подростку, отвечать на все вопросы и создавать благоприятные условия для развития.

Проблема биологического фактора обусловлена кардинальными изменениями его организма. Наступает биологическая зрелость, организм перестраивается, изменения в эндокринной системе обуславливают «скачок роста»: у девочек – 10 – 11 лет, мальчиков 12 – 13 лет, идет рост тела в длину, увеличиваются вес, окружность грудной клетки, мышечная сила. Подросток ещё не умеет собственным телом, у него обилие лишних движений, угловатость. Девочки-подростки – это «еще не лебеди, но уже не гадкие утята». Это одновременно возраст оптимального совершенствования функций организма: популярны у подростков занятия спортом, у них быстро растет сердце и часты нарушения сердечно-сосудистой деятельности.

На основе физического развития возможны неуравновешенность, возбудимость, раздражение, двигательная активность, вялость, апатия, особый интерес к противоположному полу – пробуждение первых романтических чувств – норма развития.

По последним исследованиям, у феминных мальчиков 13 – 14 лет наблюдается устойчивый интерес к мускулиным девочкам, и наоборот (по Т. Араканцевой).

2.10. Психологические новообразования подросткового возраста

Новообразования в личностной сфере таковы:

1. Социальная мимикрия – желание слиться с группой, оно отвечает потребности в эмоциональной безопасности, психологической защите. Подражание взрослым акцентируется. Повышенная тревожность, неуверенность.

2. Стремление к взрослости, чувство взрослости – отношение подростка к себе как к взрослому, отказ от контроля взрослых. Сензитивность к самостоятельному обучению (зависит от того, насколько успешна учебная деятельность в младшем школьном возрасте);

3. Потребность в самоутверждении.

4. Стремление к самостоятельным поступкам.

5. «Я-концепция» – система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я» («Я реальное» и «Я идеальное»).

6. Усложнение и углубление самопознания, подросток открывает для себя свой внутренний мир.

7. Развитие личностной рефлексии.
8. Самооценка.
9. Самовоспитание, саморегуляция.
10. Формирование средств самовыражения.
11. Потребность в межличностном общении.
12. Физиологические изменения.
13. Половое влечение, половая идентификация достигает более высокого уровня.
14. Поиски друга, того, кто поймет.

По концепции Д. Б. Эльконина особенности развития подростка проявляются в таких симптомах: трудности в отношениях со взрослыми, изменение в эмоциональной сфере.

Во всех симптомах вопрос – «кто я?» Потребность быть и казаться взрослее – главная.

По Т. В. Драгуновой, она проявляется:

- 1) в подражании внешним признакам взрослых (курение, карты, вино, лексика, косметика, мода, ухаживание, низкая культура);
- 2) равнении мальчиков на качества «настоящего мужчины» – смелость, выносливость, дружба;
- 3) социальной зрелости – забота о близких, овладение взрослыми умениями (шить, готовить, фотографировать);
- 4) интеллектуальной зрелости – умение что-то знать и уметь по-настоящему. Учение приобретает личностный смысл.

В отношении со взрослыми подросток пытается расширить свои и ограничить права взрослых, что вызывает противоречия в трёх вариантах: длительный конфликт, эпизодический конфликт, постепенный.

Бурно развивается самосознание, самооценка носит устойчивый характер, ребенок выделяет идеал, составляет свою программу воспитания. Если самооценка неадекватна, то подросток либо самоуверен, либо обладает комплексом неполноценности. Самооценка формируется в общении при сравнении себя с другими. Но и оценка окружающих должна быть положительной, оптимистичной.

Существенные изменения происходят в эмоциональной сфере. Часто подросток не доводит до конца дело, но одновременно может

быть настойчив и выдержан. Мнение коллектива – закон для подростка. Он не прощает замечаний при людях. Новый характер приобретает дружба, к ней предъявляются высокие требования.

Взрослые должны знать, с кем дружит их ребенок, чтобы избежать плохого влияния. Роль взрослых еще очень велика, так как именно они, в целом, влияют на все новообразования периода.

2.11. Развитие познавательных процессов в подростковом возрасте

По В. А. Крутецкому, перестраивается и существо учебной деятельности, интерес к учению более всего основан на содержании учебного материала, его связи с жизнью. Подростку нравятся проблемный характер, эмоциональность изложения, поисковая деятельность на уроке, обучение рациональным мыслительным приемам. Более всего совершенствуется мышление (операции), растет способность к абстрагированию. Подросток склонен анализировать действия при решении задачи.

Идет процесс интеллектуализации восприятия, воображения, памяти. Они становятся плановыми, всесторонними. Часто варьируется личное отношение подростка ко всему. Л. С. Выготский писал, что игра ребенка перерастает в фантазию подростка.

А сближение воображения с теоретическим мышлением становится импульсом к творчеству. Все процессы уже достаточно произвольны, но при этом на «любимом» уроке подросток сосредоточен, а на «нелюбимом» – рассеян. Речь становится контролируемой, подросток любит говорить красиво, грамотно, умно.

Учитель должен создавать благоприятные условия в процессе обучения.

Новообразования в интеллектуальной сфере:

1. Развитие теоретического, рефлексивного мышления (операции становятся формально-логическими), умение оперировать гипотезами, развиваются операции классификации, аналогии, обобщения.
2. Интеллектуализация психических функций – восприятия, памяти;
3. Развитие воображения (II сензитивный период).

Заметно развиваются волевые черты, так как подросток ставит цель и может планировать действия. Более устойчивым становится характер, но нарушение дисциплины и эмоциональные срывы еще возможны.

Бодрость, жизнерадостность, инициативность, импульсивность характерны для подростка, особенно развиваются познавательные интересы к разным отраслям знаний, спорту. Раньше других проявляются музыкальные, художественные и литературные способности, позже математические и технические.

В стремлении подростка нет ничего устойчивого, окончательного. Центральным новообразованием становится «Я» – концепция, считал Л. С. Выготский.

2.12. Понятие юности и ее возрастные границы

А. В. Петровский определяет юность как стадию развития от полового созревания до наступления взрослости. Таким образом, первой границей он считает физиологическую, а второй – социальную, т. е. юность – явление специфическое, это и этап развития организма, и этап изменения социальных ролей.

В связи с акселерацией границы подросткового возраста сдвинулись, и юность может начинаться в 14 – 15 лет. Считается, что ранняя юность продолжается до 17 лет. Содержание этого возраста определяется, прежде всего, социальными характеристиками, ведь юноша занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым.

С 1997 года 14-летние получают паспорта, а в 18 лет – избирательное право и право вступать в брак (в отдельных регионах с 14 – 16 лет), одновременно юноша несет ответственность и за уголовное преступление. И хотя он серьезно задумывается о выборе профессии, зависимость от родителей (финансовая) сохраняется.

Неопределенность положения и одновременно возросшие требования, несомненно, преломляются в юношеской психологии, поэтому это возраст тревожности, особой остроты восприятия мира, значимости собственных ценностей, словом, весьма неоднозначный период жизни человека.

2.13. Развитие самосознания и особенности интеллектуальной деятельности в юношеском возрасте

В юности резко активизируется ценностно-ориентационная деятельность, т. е. наиболее значима для юноши оценка со стороны и построение своей жизни по социальным нормам, это проявляется в самосознании, которое, по В. С. Мерлину, представлено следующей психологической структурой:

1. Сознание своей тождественности (от рождения до трех лет).
2. Сознание собственного «Я» как активного начала (от трех лет).
3. Осознание своих психических свойств и качеств.
4. Создание системы социально-нравственных самооценок.

Есть два способа самооценки:

1. Умение соизмерить уровень своих притязаний с достигнутым результатом.
2. Сопоставление мнений окружающих о себе.

Образы собственного «Я» неоднозначны, в них сочетаются «идеальное я» и противоречия, а это ведет к повышенному интересу к себе (ведение дневника), сильно чувство одиночества, непонятности окружающими. Но эти трудности успешно преодолеваются, ведь, в целом, это счастливый возраст. В юности сильна потребность в рефлексии, самоанализе, а это признак развитой личности. Кроме самооценки, идет формирование самоуважения – обобщенная самооценка, степень принятия или неприятия себя как личности.

Уровень самоуверенности устойчив, хотя длительные удачи или неудачи могут повышать или понижать его. Кроме того, на него влияют такие факторы, как отношение родителей, положение среди сверстников. В юности часто меняются ценностные стереотипы. Происходит переоценка способностей, самоуверенность, но жизнь расставляет все по своим местам. Другая крайность – самоуничижение, неверие в свои силы, поэтому важно почаще создавать ситуации, в которых подросток бы видел, что он медленно, но движется к достижению своей цели.

Учебная деятельность предъявляет огромные требования к умственной активности и самостоятельности, трудности возникают от неумения учиться. Растет сознательное отношение к учебе, оно связано с новой мотивацией.

По В. А. Крутецкому, новые мотивы учения таковы: самоопределение, подготовка к самостоятельной жизни, стремление приносить пользу, необходимость знаний в практике жизни. Редкость для юноши – ровное отношение ко всем школьным предметам. На избирательное отношение к предметам уже в меньшей степени влияет личность учителя, а в большей – осознанный интерес, связанный с профессиональным направлением. Идет интенсивное развитие познавательных процессов; юноши самостоятельно разбираются в математике, аргументировано и критично мыслят, выдают оригинальные идеи, любимые темы споров – этические, нравственные.

Большинство старшеклассников любит самые разные формы работы, связанные с исследованием, поэтому учитель обязан научить детей технике добычи знаний, рациональным приемам использования времени, планированию.

2.14. Общение в жизни старшеклассников

Стремление к самостоятельности не исключает потребности в общении со взрослыми. По данным А. В. Мудрика, 2/3 юношей указывает на необходимость в общении со взрослыми, сохраняя потребность в общении со сверстниками, поэтому в свои секреты и любимые занятия юноши посвящают узкий круг друзей, реже родителей, еще реже – учителей.

Современные психологи ставят вопрос о так называемых «автономиях выросших детей» (по А. В. Петровскому):

1. Поведенческая автономия юношей (потребность и право решать личные вопросы).
2. Эмоциональная автономия (потребность и право иметь личные привязанности, не зависящие от мнения родителей).
3. Моральная и ценная автономия (право на собственную мораль).

Первая автономия проявляется в том, что большинство юношей проводят свободное время вне дома, вторая – в том, что родители не всегда в состоянии оценить перемены в детях, они не всерьез воспринимают переживания детей. Выяснено, что мать в этот период более близкий человек, чем отец. Третья может создавать конфликты из-за попытки юноши изменить внешность, атрибуты и черты личности.

Общность коренных жизненных задач облегчает решение проблем «отцов и детей». И. Ю. Кулагина приводит данные, по которым 70 % юношей хотели бы быть такими людьми, как их родители, а 10 % только в чем-то походить на них.

Ранняя юность – это самый коллективный возраст; самое главное – быть принятым сверстниками и чувствовать себя нужным им. Довольно частое явление для юношей – неудовлетворенность своим групповым статусом. Например, каждый думает, что он может быть лучше, а он лишь шут в компании. Увеличивается число групп, в которые входит юноша. Его положение осложняется разными требованиями разных групп, в которые он входит.

Все поведение подростков делится на нормальное и девиантное. К этому ведет дезадаптация, потребность в риске, агрессивность приводит к отклонениям от нормы.

Исследователь А. А. Александров в 1988 г. в своей работе называет два фрустрационных типа делинквентности (асоциальное поведение):

- агрессивно-защитная;
- оппозиционная.

Первая формируется при обстановке эмоционального отвержения в родной семье; а вторая – при воспитании «кумира» в семье.

Школа не исчерпывает всей жизни юноши, поэтому он часто вливается в стихийные уличные компании, а это может привести к делинквентному поведению.

Резко усиливается потребность в интимной дружбе, где на первом плане – интимность, эмоциональное тепло, искренность. Л. Н. Толстой считал дружбу символичным рубежом, отделяющим юность от отрочества.

Очень противоречиво самосознание юноши: постоянное желание излить душу другу, но смотрит на друга как на 2-ое собственное «я», такая потребность характерна только для юности.

У девочек потребность в интимном друге возникает раньше, чем у юношей, но индивидуальное различие состоит в том, что одни считают, что настоящий друг должен быть один, а другие – что два, три друга лучше. Дружба бескомпромиссна и требовательна, но велика жажда самораскрытия.

И. С. Кон в «Психологии ранней юности» отмечает, что мальчик не любит женщину, к которой его влечет; и его не влечет к женщине, которую он любит. Часто юноши грубы, их цель – эмоциональное общение – выражается в интонациях, настроениях. В 15 – 16 лет дружба – это важное средство общения, и, несмотря на высший уровень требований друг к другу, партнеры идеализируют друг друга. У девочек больше, чем у юношей, потребность в смешанной дружбе. Но, в целом, чаще 17-летние дружат со сверстниками своего пола.

Возможности взаимопонимания между девушкой и юношей затрудняются темпами созревания полов; у юношей раньше начинается чувственно эротическое влечение, у девушек – потребность в ласке и прикосновении. А потребность в духовной близости раньше возникает у девушек.

Воспитание не должно сводиться к системе запретов.

2.15. Самоопределение как центральное новообразование ранней юности

Чем больше развито самосознание у юноши, тем больше шансов на адекватность восприятия мира, глубокую и устойчивую дружбу. Новообразованиями юности являются: стремление к профессиональному самоопределению; формирование мировоззрения. В юности расширяется сфера интересов и запросов, постепенно происходит сокращение различия в уровне и диапазоне развития интересов девушек и юношей.

Возникают тенденции к практицизму, техницизму, недооценке гуманитарной культуры, искусства, литературы.

Задача современного образования – его гуманизация. В ранней юности развивается социальная активность: юноши не просто интересуются событиями окружающего мира, но сами хотят быть участниками (Афганистан, Югославия, Чечня).

У нынешнего поколения – более позднее наступление социальной зрелости, чем у предыдущего. Средством самоутверждения становится тяга к труду, приносящему пользу и финансовую компенсацию.

Но не все подростки любят мыть пол, посуду. В юности возникает жажда «больших денег», но, к сожалению, не все умеют увидеть результат большого дела в малом: у юношей быстро гаснет энтузиазм, если результатов его труда нет, здесь и сейчас. Сегодня часто воспитанием задерживают взросление юношей, поэтому к 40 годам говорят о «молодом поэте», например, а это закрепляет инфантилизм, безответственность. Вредна и гипер-, и гипоопека – это ведет к делинкветному поведению.

Ранняя юность – решающий возраст для формирования мировоззрения, очень сильно желание понять этот мир и выразить к нему свое отношение. Первый показатель становления мировоззрения – рост познавательного интереса к законам природы, общества и человеческого бытия. Центральный вопрос мировоззрения – о смысле жизни, о том, каким содержанием нужно заполнить жизнь, а так как готового ответа на этот вопрос нет, то юность – это время поисков. Юноши строят планы в сфере самоопределения по поводу своего морального облика, стиля жизни, уровня притязаний и главное – рода профессиональных занятий. Самое трудное для юношей – правильно выбрать профессию.

Факторы выбора профессии в юности (в 80-е гг. XX в.)
(по И. Ю. Кулагиной):

1. Престижность, т. е. социальная ценность.
2. Качества личности, присущие представителю данной профессии.
3. Материальный фактор – возможность много заработать в будущем.

Перечисленные новообразования ранней юности – залог проявления психических особенностей следующего возрастного этапа.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

Глава 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Предмет психологии как науки.
2. Естественнаучные основы психологии.
3. Психология на современном этапе и ее связь с другими науками.
4. Принципы, задачи и структура современной психологии.
5. Методы психологических исследований.
6. Общее понятие о деятельности. Структура деятельности.
7. Освоение деятельности.
8. Основные виды деятельности.
9. Понятие о личности.
10. Структура личности.
11. Активность, направленность и самосознание личности.
12. Внимание как общий компонент всех психических процессов.
13. Физиологические основы внимания.
14. Виды внимания.
15. Развитие внимания школьников.
16. Ощущение как источник познания. Рефлекторная природа ощущений.
17. Виды ощущений. Классификации ощущений.
18. Свойства ощущений.
19. Восприятие как перцептивная деятельность.
20. Эмпирические характеристики восприятия. Классификации восприятия.
21. Сравнительная характеристика форм чувственного познания – ощущения и восприятия.
22. Понятие о памяти. Теории памяти. Память и деятельность личности.
23. Физиологические основы памяти.
24. Виды памяти.

25. Процессы памяти. Индивидуальные особенности памяти.
26. Общее понятие о мышлении. Основные особенности мышления.
27. Мышление и решение задач.
28. Операции мышления.
29. Формы мышления.
30. Виды мышления.
31. Способы активизации мышления.
32. Понятие о воображении.
33. Способы создания образов воображения.
34. Виды воображения.
35. Понятие о чувствах.
36. Физиологические основы чувств.
37. Формы переживания чувств.
38. Виды чувств. Высшие чувства.
39. Понятие о характере. Типы характеров.
40. Структура характера.
41. Понятие о воле. Структура волевого акта.
42. Волевые качества личности и их формирование.
43. Общее понятие о темпераменте. Темперамент и тип ВНД.
44. Понятие о способностях.
45. Общие и специальные способности. Формирование способностей.

Глава 2. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Понимание возрастной психологии как отрасли психологии развития.
2. Теоретические и практические задачи возрастной психологии.
3. Место возрастной психологии в системе психолого-педагогических дисциплин.
4. Констатирующая и формирующая стратегия исследования.

5. Эмпирические методы: наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные методы; психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью-беседа); анализ процессов и продуктов деятельности; биографические методы (анализ событий жизненного пути человека, документации, свидетельств и т. д.).

6. Социализация как процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта. Интериоризация.

7. Ведущая деятельность и её влияние на развитие психических процессов, формирование личностных новообразований и возникновение других видов деятельности.

8. Стадиальность психического развития. Понятие социальной ситуации развития. Выделение периодов психического развития и определение их возрастных границ.

9. Возрастная периодизация. Факторы, определяющие психический возраст. Противоречия, связанные с переходом ребёнка от одного уровня развития на другой.

10. Кризисы как переходные этапы от одного возрастного периода к другому.

11. Необратимость психического развития. Преемственность в психическом развитии детей. Цикличность (спиралевидность) развития психики человека в онтогенезе.

12. Теория трех ступеней детского развития Карла Бюлера.

13. Концепция конвергенции двух факторов детского развития В. Штерна. Проблема соотношения факторов среды и наследственности в процессе психического развития.

14. Проблема сензитивных периодов детского развития. Поиск причин детского развития.

15. Метод интерпретации детской игры (игра маленьких детей в куклы как заместитель свободных ассоциаций взрослых). Изучение невербального поведения ребенка младшего школьного и подросткового возраста как дополнение к обычному подходу «через речь».

16. Основные понятия и стадии психосоциального развития в эпигенетической концепции Э. Эриксона. Ритуализация как форма преодоления жизненных кризисов ребенка.

17. Концепция психического развития ребенка А. Валлона как необходимость изучения противоречий в ходе развития. Сравнительные исследования нормы и патологии как метод изучения психического развития.

18. Учение Ж. Пиаже о развитии операционального интеллекта. Стадии интеллектуального развития.

19. Культурно-историческая концепция психического развития Л. С. Выготского. Понятие высших психических функций. Учение о смысловом и системном строении сознания. Роль знака в психическом развитии человека.

20. Проблема периодизации в работах Л. С. Выготского: понятие «возраста», «социальной ситуации развития», стабильные и критические возраста, значение кризисов в психическом развитии ребенка.

21. Проблема обучения и развития в работах Л. С. Выготского. Ведущая роль обучения в развитии ребенка. Понятие «зоны ближайшего развития». Проблема сензитивных периодов.

22. Проблема периодизации психического развития в работах Д. Б. Эльконина. Закон о периодизации детского развития. Структура и динамика возраста. Учение о кризисах детского развития.

23. Социальная ситуация психического развития ребенка в младенческом возрасте.

24. Подготовительные стадии в развитии речи. Возникновение интеллекта. Характеристика первого года жизни.

25. Социальная ситуация психического развития ребенка в раннем возрасте. Орудийно-предметная деятельность – ведущий тип деятельности в раннем возрасте.

26. Логика развития предметных действий в раннем возрасте. Качественное отличие орудий человека и вспомогательных средств животных.

27. Овладение речью как орудием совместной деятельности ребенка и взрослого.

28. Динамика совместной деятельности ребенка и взрослого по поводу предметов.

29. Предпосылки возникновения сюжетно-ролевой игры.

30. Общая характеристика психологических особенностей раннего возраста. Развитие восприятия, памяти, мышления в раннем возрасте.

31. Возникновение стремления к самостоятельности. Характеристика кризиса трех лет. Социальная ситуация психологического развития ребенка в дошкольном возрасте. Игра – ведущая деятельность ребенка в дошкольном возрасте.

32. Социально-историческое происхождение, структура и функции детской игры.

33. Развитие психических процессов у дошкольника. Развитие памяти, восприятия, мышления и речи в дошкольном возрасте. Проблема сенсорного воспитания.

34. Формирование умственных действий и понятий в дошкольном возрасте.

35. Основные психические новообразования, характеризующие границу дошкольного и младшего школьного возраста: мировоззрение, самосознание, появление этических и эстетических оценок, соподчинение мотивов, возникновение произвольного поведения.

36. Характеристика кризиса семи лет.

37. Социальная ситуация психического развития ребенка в младшем школьном возрасте. Проблема готовности ребенка к школьному обучению.

38. Учение как ведущая деятельность. Структура и общие закономерности формирования учебной деятельности. Развитие мотивов учения.

39. Социальная жизнь младшего школьника. Особенности общения со сверстниками. Психология отношения внутри и вне классной жизни. Индивидуальные и половые различия в поведении.

40. Возрастные возможности усвоения знаний. Проблема интеллектуализации психических процессов, их осознания и произвольности.

41. Роль самооценки в младшем школьном возрасте.

42. Проблема перехода от младшего школьного к подростковому возрасту. Анатомо-физиологические особенности и их психологические следствия у подростков. Проблема продолжительности подросткового возраста, критерии его начала и конца.

43. «Чувство взрослости» как показатель основного новообразования подросткового возраста и как форма самосознания.

44. Формы проявления чувства взрослости. Условия кризисного характера переходного периода – система отношений взрослых к подросткам.

45. Возникновение нового типа общения со сверстниками как особого типа деятельности. Роль нового типа общения в формировании самосознания как основного новообразования данного периода.

46. Самосознание как «перенесенная внутрь» форма социального сознания. Возникновение внутренней жизни как особой сферы жизни.

47. Дружба у подростков. Особенности ее развития.

48. Стабилизация интересов и проблема профессиональной направленности. Развитие познавательных процессов: понятийное мышление, творческое воображение, произвольное внимание и память. Значение общеинтеллектуального развития для формирования основного новообразования подросткового возраста.

49. Развитие и особенности аффективно-потребностной сферы.

50. Развитие воли и стремление к самовоспитанию и самосовершенствованию.

51. Проблема оценки и самооценки. Основные предпосылки перехода к юношескому возрасту.

52. Факторы, определяющие индивидуальные варианты развития. Возникновение новых потребностей.

53. Специфика социальной ситуации становления старшего школьника: порог самостоятельной жизни, выбор пути, определение своего места во взрослом мире.

54. Период профессионального самоопределения как ведущей деятельности: выбор специальности, места работы, места специальной подготовки.

55. Период личностного самоопределения через установление дружеских связей, поиск «alter ego», слияние своего «я» с «ты» в межличностном общении. Проблема юношеского максимализма. Трудности профессионального и личностного самоопределения.

56. Психосексуальное развитие и взаимоотношения полов: половое созревание и юношеская сексуальность, ухаживание и любовь; подготовка к браку и половое просвещение.

57. Мотивы и ценностные ориентации в юношеском возрасте.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В пособии, предназначенном для самостоятельной подготовки студентов к экзаменационным и зачетным видам контроля по курсу общей и возрастной психологии, представлен достаточно полный материал по вопросам названного курса, обобщен большой массив информации в кратком изложении основных положений курса.

Сложные для понимания вопросы представлены в доступном для изучения студентами первых лет обучения материале, подтверждены наглядными примерами, связанными с будущей профессиональной деятельностью обучаемых и облегчающими восприятие курса.

Контрольные вопросы, завершающие учебное пособие, несомненно привлекут изучающих данные дисциплины студентов к самопроверке и обнаружению степени их подготовленности к текущему или итоговому контролю знаний.

Курс общей и возрастной психологии включает базовые, основные сведения, необходимые для профессионализации студентов-психологов, вне которых сложно говорить об осмыслении основ целого ряда психологических дисциплин, отдельных отраслей современной психологической науки. Именно поэтому следует отметить необходимость расширения сфер их влияния на профессиональное становление студентов вуза.

РЕКОМЕНДАТЕЛЬНЫЙ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гамезо, М. В. Атлас по психологии / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 171 с. – ISBN 5-93434-050-5.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Омега-Л, 2005. – 336 с. – ISBN 5-88711-219-0.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с. – ISBN 5-272-00062-5.
4. Нуркова, В. В. Психология / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. – М. : Высш. образование, 2007. – 484 с. – ISBN 978-5-9692-0284-9.
5. Общая психология / под ред. проф. А. В. Петровского. – М. : Академия, 1996. – 464 с. – ISBN 5-7695-0084-0.
6. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 704 с. – ISBN 5-7695-0070-0.
7. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
8. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М. В. Гамезо. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.
9. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : Акад. проект, 2013. – 419 с. – ISBN 978-5-8291-1481-7.
10. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 443 с. – ISBN 5-93134-086-6.

Учебное издание

АБРАМЯН Нина Георгиевна

КРАТКИЙ КУРС ОБЩЕЙ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Учебное пособие

Редактор Е. В. Невская

Технический редактор С. Ш. Абдуллаева

Корректор Н. В. Пустовойтова

Компьютерная верстка Л. В. Макаровой

Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Подписано в печать 20.08.20.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 7,67. Тираж 50 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.